WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT
i
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK VI — ZESZYT 3

LWÓW 1938 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

Str.

Popiołek Kazimierz (Katowice): Zagadnienie obronności Państwa w nauczaniu historii 121
Le problème de la défense nationale dans l'enseignement de l'histoire.

Piwarski Kazimierz (Kraków): Kilka uwag o książce Boya „Marysieńka Sobieska" 133
Quelques remarques sur le livre de Boy „Marysieńka Sobieska".

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES RENDUS:

Suchodolski Bogdan: Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej (Janina Golianowa) 150

Bommersheimer Paul: Heimat u. All (Alfons Michał Wodziński) . 152

Zajda mgr. i Kien I.: Zagadnienia obronności państwa w nauczaniu i wychowaniu w szkole powszechnej (Marian Tyrowicz) . . 154

Gebertowa Gizela: Przewodnik metodyczny do podręcznika pt. Historia dla kl. V szkół powsz. a) III stopnia, b) III i II stopnia (Stanisław Nowaczyk) 156

Umiński Józef ks.: Królestwo Boże na ziemi. — Umiński Józef ks.: Teksty źródłowe do nauki dziejów Kościoła w szkołach średnich. — Archutowski Roman ks.: Historia Kościoła katolickiego. — Berek Antoni ks.: Dzieje Kościoła katolickiego. Podręczniki dla III klasy gimn. (ks. Władysław Kłapkowski) . 158

Rettinger J. H.: Polacy w cywilizacjach świata do końca wieku XIX (Marian Tyrowicz) 161

Wasiutyński Jeremi: Kopernik, twórca nowego nieba (Kazimierz Hartleb) 163

Łempicki Stanisław: 1) Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej. — 2) Renesans i humanizm w Polsce. — 3) Biskupi polskiego renesansu (Jan Hulewicz) 165

Tyszkowski Kazimierz: 1) Jan Zamojski, hetman i kanclerz wielki koronny. — 2) Hetman Stanisław Żółkiewski (Bronisław Kocowski) 167

Askenazy Szymon: Szkice i portrety (Halina Mrozowska) . . 169

Sochańska-Serafin Zofia: Zamość (Kazimierz Hartleb) . . . 171

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE—NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES 172

KRONIKA — CHRONIQUE 202

POLEMIKA — POLÉMIQUE 203

z. 3

KAZIMIERZ POPIOŁEK (Katowice)

Zagadnienie obronności Państwa w nauczaniu historii w szkole średniej

Rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Min. Spraw Wojskowych z 10 września 1938 r. podkreśla jako jeden z ważnych celów nauki w szkole średniej przygotowanie młodzieży do obrony kraju. Chodzi tu o przygotowanie do tego zadania w znaczeniu możliwie szerokim, to jest o wyrobienie w młodzieży całego szeregu odpowiednich cech charakteru, szczególnie ważnych z punktu widzenia obronności kraju, jak i danie już w szkole średniej pewnych wiadomości, które ułatwią później innym już czynnikom budowanie na tych elementach wiedzy, wyniesionych ze szkoły średniej.

W zakresie oddziaływania wychowawczego każe wymienione rozporządzenie kłaść nacisk na te czynniki, które przyczyniają się do kształtowania silnych, prawych charakterów, do wyrabiania poczucia odpowiedzialności za pracę jednostkową i zbiorową, do rozwijania i potęgowania cnót żołnierskich, zwłaszcza miłości Ojczyzny, poczucia honoru, obowiązkowości i woli zwycięstwa. Oczywiście, że w tej dziedzinie dużą rolę spełni odpowiednia organizacja pracy wychowawczej, istnienie w całej pracy szkolnej, we wszystkich jej dziedzinach odpowiedniej atmosfery. Na tym miejscu zwrócić pragnę uwagę na zadania, jakie w tej dziedzinie ma do spełnienia tylko jedna część pracy szkolnej, związana ściśle już z samym nauczaniem, w szczególności z nauczaniem historii.

Ten punkt widzenia, aby każdy przedmiot poza spełnieniem innych celów nauczania przygotowywał również w pewnej mierze młodzież do obrony kraju, zaważył silnie dopiero na progra-

mach licealnych, opracowywanych już z wyraźnym uświadomieniem sobie i tych zadań szkoły średniej. Nie był natomiast pod tym wyraźnym kątem widzenia układany program gimnazjalny, stąd może nieco mniej silnie w nim ta sprawa występuje, tak w zakresie oddziaływania wychowawczego, jak zwłaszcza w zakresie potrzebnych w tej dziedzinie wiadomości. Jednak i w nim, w programie każdego przedmiotu, jest bardzo dużo materiału, pozwalającego położyć nacisk na wyrabianie takich właściwości, których wymaga potrzeba przygotowania do obrony kraju. Jest to zresztą zupełnie zrozumiałe, boć przecież gimnazjum dąży do wychowania możliwie jak najbardziej pożytecznego dla społeczeństwa obywatela państwa polskiego, a na pojęcie takiego składa się oczywiście i jego przygotowanie do obrony kraju. Stąd też te wszystkie dążności wychowawcze, o których mówi cytowane rozporządzenie obu ministrów, są w pełni uwzględnione i w ogólnych uwagach programu gimnazjalnego i w doborze materiału nauczania.

W nauce historii tkwią na tym polu bardzo duże możliwości przede wszystkim w dziedzinie oddziaływania wychowawczego: wyrabiania potrzebnych przyszłemu obrońcy Ojczyzny cech charakteru, znacznie zaś oczywiście mniejsze w zakresie dania uczniowi pewnych potrzebnych z tego punktu widzenia wiadomości.

Przechodzę do przedstawienia — oczywiście w sposób jedynie przykładowy — jaki materiał historyczny, zawarty w programie gimnazjum i liceum, daje możliwości wyrabiania tych cech charakteru, o których mówi cytowane rozporządzenie. Czyni to historia przez pokazywanie w dziejach narodu ludzi o takich właśnie cechach charakteru, przez przedstawianie wydarzeń, w których posiadanie takich zalet przez jednostki czy całe narody stanowiło o ich wielkości i powodzeniu, a w niektórych znowu momentach jak brak ich był przyczyną upadków i niepowodzeń. Oczywiście, że samo pokazanie takich obrazów z przeszłości nie wyrobi jeszcze potrzebnych cech charakteru w naszej młodzieży. Jednak wywoływanie w związku z omawianiem tych wydarzeń czy osób z przeszłości odpowiednich przeżyć uczuciowych, doprowadzanie do refleksyj rozumowych, złoży się w rezultacie na silnę oddziaływanie wychowawcze, wynikiem którego musi być osiągnięcie w mniejszej lub większej mierze tego celu, aby w młodzieży budzić i rozwijać pożądane cechy charakteru.

Czynić to może historia w szkole średniej na bardzo obfitym i różnorodnym materiale. A więc najpierw może przez pokazywanie w dziejach polskich i obcych narodów wybitnych postaci, wybijających się ponad otoczenie swą wolą, ofiarnością, miłością Ojczyzny, stawiać je jako wzory do naśladowania, rozwijać w młodzieży kult wielkości i bohaterstwa, rozpalać w młodych sercach dążenie do posiadania takich samych cech charakteru, jakie były własnością pokazywanych jej ludzi przeszłości. Program gimnazjalny każe działalność takich jednostek w dziejach wyraźnie uwypuklać, a więc np. w kl. I gimn. postać Cezara czy Hannibala, Arystydesa czy Grakchów, w II kl. Batorego, Łokietka, Sobieskiego czy ks. Skargi, w III kl. Kościuszki, Traugutta, Piłsudskiego czy Konarskiego i Łukasińskiego. Niewątpliwie wielu uczniów znajdzie w tych postaciach umiłowanych bohaterów, wzory do naśladowania. — Silną wolę, uparte dążenie do wielkich celów, dążenie uwieńczone ostatecznie sukcesem, śledzić może młodzież nie tylko na przykładzie wybitnych jednostek, ale również całych narodów. Tak przecież można młodzieży przedstawić upartą, ciężką, a ostatecznie zwycięstwem zakończoną walkę Egipcjan czy Babilończyków z przyrodą, pokazać nieugięty hart chrześcijan w dobie prześladowań, odpowiednio scharakteryzować drogę, jaką naród angielski szedł do swego panowania na morzu, — a w dziejach polskich cały wiek XIX to ciągła, uparta walka narodu na każdym polu (orężna, kulturalna i gospodarcza), wysiłek całego narodu, nie załamujący się pod ciosami niepowodzeń i klęsk, aż wreszcie uwieńczony zwycięstwem. Przeżywanie przez młodzież tych różnych wypadków, patrzenie na nie z punktu widzenia zwycięstwa silnej woli i miłości Ojczyzny nad ogromnymi nieraz trudnościami, będzie rozpalać w młodzieży wiarę w wartość i skuteczność silnej woli i dążności do zwycięstwa. Z drugiej znów strony dzieje polskie i innych narodów dadzą często sposobność do wskazania, jak to brak silnej woli, brak wiary w zwycięstwo, brak chęci i zdolności do działania, sprowadzały na różne narody klęski i niepowodzenia (np. Polska przed I rozbiorem, Hiszpania po zdobyciu panowania na morzu itp.).

Może też historyk niejednokrotnie w dziejach obciążyć odpowiedzialnością za dobre czy złe losy pewne jednostki czy zbiorowości. Niech więc uczeń ze czcią i podziwem patrzy na tych wszystkich wielkich z przeszłości, którzy nie zawahali się w chwi-

lach ciężkich brać na siebie całej odpowiedzialności za losy narodu, pozwalając mu przejść przez niebezpieczeństwa, tworząc jego wielkość, czy prowadząc do potęgi. Z tego punktu widzenia może uczeń popatrzeć na działalność Peryklesa w Atenach, Cromwella w Anglii, Traugutta czy Piłsudskiego w Polsce.

Ale bodaj czy nie ważniejszym ze względów wychowawczych jest wskazywanie w dziejach na odpowiedzialność zbiorową całych narodów za ich dzieje czy poszczególne wypadki, aby wyrobić w młodzieży przekonanie, że przede wszystkim cały naród, każdy z osobna jego członek, jest w każdej chwili odpowiedzialny za losy narodu, bo wielkich ludzi, którzy na swoje barki zechcą i potrafią wziąć z ramion zbiorowości cały ciężar odpowiedzialności, zsyła Opatrzność tylko w chwilach rzadkich i wyjątkowych! — Uczeń klasy I gimnazjalnej potrafi więc odpowiedzialnym za rozkład rzymskiej republiki uczynić senat rzymski, który swym egoizmem nie dopuszczał do żadnych korzystnych dla państwa zmian. Zrozumie uczeń klasy II gimn. czy I lic., kto i w jakiej mierze ponosi w Polsce odpowiedzialność za rozbicie dzielnicowe i jego następstwa, a w kl. III gimn. czy II lic. niech nie zawaha się i na szlachtę polską między innymi zrzucić odpowiedzialności za rozbiory Polski. To wszystko oczywiście nie po to, aby tak wcześnie uczyć go krytykować i sądzić innych, lecz po to, aby wyrabiać w nim przekonanie, że za każdy upadek narodu ponosi zawsze w głównej mierze odpowiedzialność on sam jako całość. Odpowiedzialność za chwile ciężkie, okresy upadku, — ale i sławę za to wszystko, co w przeszłości danego narodu było wielkie i piękne! Toteż niech uczeń odpowiedzialność i s ł a w ę za przebieg i wynik walki Greków z Persami rozłoży — nie umniejszając w niczym zasług i chwały ich wielkich jednostek — na cały naród grecki, jemu bowiem należy się sława za Maraton, Termopile czy Salaminę, on też jednak odpowiedzialnym jest za pokój Antalkidasa czy Cheroneję. Niech śledząc dzieje walk Rzymu z Kartaginą odczuje uczeń i zrozumie, że przeciw genialnej jednostce, jaką był Hannibal, zwyciężył nie tyle Scypion, co niezachwiany w swej wierze w zwycięstwo, w swym przywiązaniu do państwa, *populus romanus*. A w dziejach polskich nie tylko odpowiedzialność i wina upadku państwa spada na cały naród polski, ale i tego narodu z a s ł u g ą jest tego państwa ponowna odbudowa!

Oto przykłady, kilka z bardzo wielu możliwych, wskazujące, ile w historii mamy sposobności poruszenia sprawy odpowiedzialności jednostek czy całych narodów za pewne wypadki.

Wyrabianie w młodzieży takich cech charakteru, jak silna wola, wiara w zwycięstwo, poczucie odpowiedzialności jednostkowej i zbiorowej, to sprawa dla przyszłych obrońców państwa niezwykle ważna i doniosła. Rzeczą niemniej ważną, a może nawet najważniejszą, jest wyrabianie w młodzieży jak najsilniejszego uczucia miłości własnej Ojczyzny, przywiązania do polskiego narodu i państwa. Jak najdokładniejsze poznanie, odczucie i uświadomienie sobie wszystkich więzów, spajających w jedno cały naród polski od zarania jego dziejów do chwili obecnej, będzie tym najważniejszym czynnikiem, który każe w każdej chwili wystąpić w obronie tej największej wartości, jaką dla każdego narodu jest własne państwo. Cała historia, jakiej uczymy w szkole średniej, to przecież przede wszystkim dzieje naszego narodu! — Każda lekcja historii, przedstawiająca choćby najmniejszy ułamek naszej przeszłości, to nowy węzeł, wiążący ucznia z tym wszystkim, co naród polski już przeżył, splatający go coraz bardziej z całością tego narodu, rozbudzający i potęgujący jego miłość własnej Ojczyzny! — Na równi wtedy, gdy wzbudza dumę z osiągnięć i sukcesów politycznych, militarnych czy kulturalnych polskiego narodu w przeszłości, jak i wtedy, gdy wywołuje ból i żal, pokazując momenty naszego załamania i upadku.

Uczucia te, będące m. i. wynikiem samego poznawania przeszłości polskiego narodu i państwa, potęgować i umacniać będzie pokazywanie młodzieży w dziejach, tak polskich jak i obcych, przykładów wielkiej miłości Ojczyzny. Materiału odpowiedniego mamy w historii bardzo wiele. A więc dla przykładu: bohaterskie walki Greków z Persami, wspaniała postać Hannibala, mszczącego się za klęski swego państwa, obudzenie świadomości narodowej Francuzów w czasie wojny z Anglikami, cała historia tworzenia się państw narodowych w wieku XIX, — a w dziejach polskich: takie postacie jak Żółkiewskiego, Czarnieckiego, Wysockiego, Traugutta czy Piłsudskiego, takie wypadki jak walki z potopem szwedzkim, wszystkie nasze powstania, walka w obronie praw narodowych w zaborach, boje Legionów Piłsudskiego. A wreszcie poznanie i zrozumienie wagi i wartości tych wszystkich wysiłków i ofiar, których owocem jest obecne państwo pol-

skie, nauczy młodzież cenić tę wolność, najlepiej przygotuje do jej obrony.

Z dziejów naszego narodu jedno ważne dla sprawy obrony państwa wydobyć możemy doświadczenie. Oto to, że nieraz przyczyną naszych niepowodzeń orężnych był fakt, iż stale nastawieni byliśmy na obronę ściśle bierną, że chwytaliśmy za broń dopiero wtedy, gdy wróg w dogodnej dla siebie chwili nas już napadł, jakże często dopiero wtedy, gdy już był w naszych granicach! — Dość materiału dostarczą tu dzieje naszych walk z Turkami, Tatarami czy Moskalami, zobrazowanie naszego prawie zawsze wyłącznie obronnego stanowiska wobec cesarstwa. Tym silniej można podkreślić tę czynną obronę, jaką wobec Niemiec zastosował Bolesław Chrobry, temu przede wszystkim zawdzięczając swe wielkie w walce tej sukcesy. Doświadczenia te uczą bardzo wyraźnie, że również do czynnej, a nie tylko biernej wyłącznie, obrony państwa musimy przygotować naszą młodzież.

Na pograniczu między materiałem historycznym o wartości ściśle wychowawczej, a tym, który zawiera pewne elementy wiedzy potrzebnej z punktu widzenia obronności kraju, postawiłbym te wszystkie wiadomości, które traktują w przeszłości i w czasach współczesnych o sprawach wojskowych. Wprawdzie zagadnienie wojskowości nie wyczerpuje całej sprawy obronności kraju, jest jednak z tą sprawą najbliżej związane. Omawianie spraw wojska budzi w młodzieży zainteresowanie tymi kwestiami, wytwarza pozytywny do nich wskutek tego stosunek, wiąże silnie uczuciowo młodzież z wojskiem polskim w przeszłości i obecnie. Materiał odpowiedni znajdziemy w każdej klasie gimnazjum i liceum. A więc np.: w kl. I wojsko egipskie, obrazy z życia Sparty, wojskowość rzymska, rycerstwo średniowieczne, w kl. II rycerstwo feudalne, wojskowość polska za Batorego czy Władysława IV, w kl. III legiony Dąbrowskiego, przygotowanie do walki zbrojnej przed wojną światową, — w kl. IV przechodzimy do omawiania tych spraw w Polsce współczesnej. W liceum poza materiałem podobnym, znajdującym się w różnych tematach, mamy ponadto cały szereg specjalnych tematów, w całości poświęconych sprawom wojskowości, a więc: w wydz. hum. w kl. I temat 19: Rozwój siły militarnej i ewolucja sztuki wojennej w czasach nowożytnych w związku z przeobrażeniami gospodarczymi, społecznymi i po-

litycznymi, — oraz tematy: 34: Siła zbrojna państwa polskiego w rozwoju historycznym (X—XVII w.), 35: Wojny Bolesława Chrobrego i Bolesława Krzywoustego. Walki polsko-krzyżackie, 36: Organizacja obrony państwa w XVI i XVII wieku, — a w typie mat.-fiz. w kl. I obowiązkowy temat 14: Siła zbrojna państwa polskiego w rozwoju historycznym (X—XVII wiek), a w klasie II również obowiązkowy temat 31: Organizacja obrony państwa w XIX i XX wieku.

Omawianie tych spraw z młodzieżą da nam poza rozbudzeniem odpowiednich zainteresowań również pewne wyniki w zakresie wiadomości potrzebnych przyszłemu oficerowi, stworzy więc w ten sposób podbudowę pod późniejsze studia młodzieży w tej dziedzinie w szkołach wojskowych.

Ilość jednak wiadomości, wiążących się z zagadnieniem obronności państwa, zwiększy się znacznie w miarę, im szerzej pojęcie to będziemy rozumieli. A właściwie rozumieć je trzeba bardzo szeroko. Wchodzi w jego zakres cały szereg takich spraw, jak: liczba ludności i jej przyrost naturalny, stan oświatowy, skład narodowościowy, struktura społeczna, całe zagadnienie życia gospodarczego z punktu widzenia samowystarczalności państwa w czasie wojny, stanowisko międzynarodowe Polski i jej stosunek do sąsiadów i państw innych, sprawa Polaków poza granicami państwa polskiego itp. Chodzi tu głównie oczywiście o poznanie tych wszystkich spraw we współczesnym państwie polskim, stąd materiał szczególnie obfity daje tu klasa IV. Ale i z przeszłości może historyk wydobyć bardzo wiele materiału, który ułatwi patrzenie w sposób właściwy na te sprawy w teraźniejszości. A więc np. poznanie dziejowego stosunku sąsiadów do nas (niemiecki „Drang nach Osten“, przymierze z Prusami w r. 1790 i jego następstwa, stanowisko Czech w czasie walk z cesarstwem oraz po wojnie światowej), dalej zrozumienie związku sprawy obrony państwa ze sprawami gospodarczymi (słabość gospodarcza Polski na przełomie w. XVII i XVIII, związek reform skarbowych i wojskowych za ostatnich Jagiellonów czy Batorego), dalej zależność siły obronnej państwa od formy jego rządów (wady ustroju wewnętrznego Polski jako jedna z przyczyn słabości militarnej i niemożności przeprowadzenia reform wojskowych w w. XVI czy XVII, spóźniona reforma Sejmu Wielkiego), dalej wreszcie związek stanu kulturalnego społeczeństwa ze sprawą siły państwa, związek tych

zagadnień ze stosunkami społecznymi (następstwa wyłączności politycznej warstwy szlacheckiej, usiłowania wciągnięcia do walki o niepodległość innych warstw ludności, związane z próbami reform społecznych w w. XVIII i XIX) itp. Odpowiednie naświetlenie tych kwestyj (i wielu oczywiście innych, których nie sposób tu wymieniać), a często rozumne ich zaktualizowanie pozwoli nieraz rzucić niemało światła na te sprawy i ich związek z obroną państwa w teraźniejszości.

Nauka historii może również w pewnej mierze przyczynić się do wyrabiania niektórych sprawności i umiejętności, potrzebnych przyszłemu żołnierzowi, w pierwszym rzędzie tak potrzebnej mu umiejętności czytania map i planów. Pewnym przygotowaniem do tego może być praca ucznia na lekcjach historii, gdy już od kl. I gimn. począwszy ogląda i uczy się czytać różne plany miast (w kl. I np. plan Rzymu, w wyższych Gdańska czy Torunia, — z podręcznika lub z atlasów historycznych), czy budynków (np. budowle na Akropolu czy w Rzymie), gdy na szkicach i mapkach śledzi przebieg bitew (np. Grunwald, Kircholm, Wiedeń) — wypraw wojennych (np. wyprawy Batorego przeciw Moskwie). Nie chodzi tu oczywiście o to, aby z lekcyj historii robić lekcje batalistyki, starać się w gimnazjum wychowywać przyszłych wodzów, ale tylko o przyzwyczajanie i uczenie młodzieży patrzenia na te plany i mapki, wyrabianie umiejętności ich czytania i rozumienia. Zostawi to przecież młodzieży pewien zasób sprawności w zakresie orientacji w planie i mapie. Orientację w terenie, tak nieodzownie potrzebną przyszłemu żołnierzowi, wyrabiać zaś mogą w pierwszym rzędzie wycieczki. Wprawdzie w tej dziedzinie w pierwszym rzędzie wycieczki geograficzne mają bardzo wiele do zrobienia, ale pewnie i na wycieczce historycznej znajdzie się niejedna do tego sposobność (np. przez polecenie uczniowi prowadzenia kolegów przy pomocy planu do jakiejś miejscowości, wyszukanie z góry z planu trasy zamierzonej wycieczki itp.).

Ale nie tylko materiał nauczania, zawarty w programie historii, daje podstawę do odpowiedniego oddziaływania wychowawczego. W pracy nad wyrabianiem potrzebnych z punktu widzenia obrony państwa cech charakteru pewien udział może mieć i m e t o d a pracy, sposób, w jaki nauczyciel z uczniami pracuje. W szczególności zaś postawiona tak mocno w programie już gimnazjalnym, a zwłaszcza licealnym zasada samodziel-

nej pracy młodzieży, będzie w stanie współdziałać w kierunku wyrabiania w młodzieży inicjatywy, zdolności decyzji, cech tak potrzebnych przyszłemu oficerowi. Stawianie zaś młodzieży wysokich często i trudnych zadań, stawianie przed nią niemałych nieraz trudności, wymagających dla ich pokonania niejednokrotnie wielkiego i na pewien dłuższy czas rozłożonego wysiłku, wyrabiać może wolę i konsekwencję. Osiąganie zaś mimo tych trudności, dzięki pracy i woli, zamierzonych wyników da młodzieży zadowolenie i radość ze zdobytego sukcesu, wzmocni wiarę we własne siły, pobudzi do dalszych wysiłków. Toteż położenie w nauce historii nacisku na samodzielną pracę młodzieży, stawianie jej przed trudnościami, żądanie samodzielnego ich pokonywania, — i z naszego punktu widzenia będzie rzeczą pożyteczną.

Z innych zaleceń programu zwrócić tu można uwagę na sprawę stanowczej egzekutywy, co wyrabiać winno w młodzieży poczucie odpowiedzialności za własną pracę. Powierzanie pewnych prac nie tylko jednostce, ale pewnym zespołom i wymaganie wyników pracy solidarnie od całej grupy, wyrabiać będzie poczucie odpowiedzialności zbiorowej.

Bardzo ważną rolę może odegrać w dziedzinie przygotowania do obrony kraju tak mocno przez programy zalecana aktualizacja. Respektując w pełni te wszystkie ogólne wymagania i zastrzeżenia, jakie obowiązują przy każdej aktualizacji, będzie miał historyk niejednokrotnie w każdej klasie dość sposobności do nawiązywania do tych spraw z teraźniejszości, które wiążą się bliżej ze sprawą obrony państwa. Oczywiście im szerzej sprawę obronności państwa będziemy rozumieli, tym szersze i częstsze będą mogły być te nawiązania. I tak np. omawiając wojskowość grecką czy rzymską bardzo łatwo nawiązać do spraw wojskowości współczesnej, omawiając życie wojskowe Spartan łatwo zestawić je z naszym przysposobieniem wojskowym, z naszymi wojskowymi obozami letnimi, — omawiając np. klęskę Żółkiewskiego pod Cecorą, spowodowaną brakiem stałego wojska w Polsce ówczesnej, łatwo można wskazać na wartość obecnego stałego przygotowania ludności do obrony kraju. Podobną sposobność daje omawianie szeregu polskich nieudanych reform skarbowych i wojskowych i przedstawienie ich następstw. Wskazując na potęgę państw, które zapewnić potrafiły sobie siłę na morzu (Hiszpania do w. XVI, Anglia)

łatwo nawiązać do wysiłków naszego państwa w tym kierunku. To tylko zupełnie dorywcze przykłady. Możliwości tego rodzaju jest w nauce historii dużo, tak dużo, że koniecznym wydaje mi się zrobienie tutaj ważnego zastrzeżenia: oto aktualizacja ta nie może być jednostronna, sztuczna, nie śmie się zamienić na moralizowanie na podstawie wypadków z przeszłości na temat tych spraw w teraźniejszości, lecz musi w sposób rozsądny i naturalny wynikać z toku danej lekcji, z jej materiału i rzeczywiście nasuwających się okoliczności. No, i nie możemy już teraz stale nawiązywać wyłącznie do spraw, łączących się mniej lub więcej blisko ze sprawą obrony państwa.

W całości aktualna jest w historii znaczna część materiału klasy IV i w pewnej mierze II licealnej. Tu już wprost omawiamy z uczniami szereg spraw Polski współczesnej, bardzo wiele spośród nich w sposób silny wiąże się z zagadnieniem obronności państwa. Nie ograniczając się jednak tylko do spraw bezpośrednio z zagadnieniem tym związanych (np. w kl. IV wojskowość Polski współczesnej, obrona państwa, troska o bezpieczeństwo obywateli, a w kl. II lic. temat dotyczący odbudowy obecnego państwa polskiego) można i trzeba na bardzo wiele innych spraw Polski współczesnej popatrzeć z punktu widzenia ich związku z obroną państwa, a więc np. na sprawy naszego stanowiska w świecie itp. W liceum sprawy te wystąpią bardzo silnie w nauce „zagadnień życia współczesnego".

Przedstawiłem powyżej, w sposób oczywiście jedynie przykładowy, jakie możliwości z punktu widzenia potrzeb obronności państwa tkwią w programie historii. Wyzyskanie ich zależeć będzie w dużej mierze od każdego z osobna nauczyciela. Pozostawiona mu programami swoboda doboru środków metodycznych, dalej — zwłaszcza w liceum — duża wolność w zakresie doboru materiału nauczania, pozostawia każdemu nauczycielowi możność, a równocześnie nakłada obowiązek takiego zorganizowania swej pracy, takiego doboru materiału, aby realizując wszystkie zasadnicze cele programowe, równocześnie w ramach swego przedmiotu w sposób wyraźny i świadomy pracował nad przygotowaniem młodzieży do obrony kraju.

Winien o tym pamiętać nauczyciel już w chwili układania swego rocznego planu pracy, czy to gdy w liceum decyduje, które z pozostawionych mu do wyboru tematów zechce z uczniami przerobić, czy to gdy na poszczególne zagadnienia

i obrazy, tak w gimnazjum jak i liceum, przeznacza taką czy inną ilość czasu, gdy rozgląda się w stojących mu do dyspozycji pomocach naukowych. Tym bardziej oczywiście musi o tym pamiętać w ciągu całej swej pracy, nie omijając żadnej sposobności, gdzie w sposób rozumny i celowy będzie mógł uczynić coś w kierunku przygotowywania uczniów do obrony kraju w tym szerokim tego słowa znaczeniu, jak to ujmuje cytowane rozporządzenie obu ministrów.

Praca w tym kierunku musi się odbywać z pełną świadomością jej celu, opartą o dokładną znajomość i przemyślenie tych możliwości, jakie daje nam program; dążenie do osiągnięcia wyników w tej dziedzinie musi bardzo silnie tkwić w istocie pracy nauczyciela, nie może się odbywać jedynie na jej marginesie. Z drugiej jednak strony nie można oczywiście popaść w przesadę i w pracy swej widzieć teraz tylko ten jeden cel. Praca w tym kierunku musi być zupełnie zgodna z wszystkimi wymaganiami i celami szkoły średniej, — cel nasz: przygotowanie do obrony kraju — nie może być osiągany kosztem tych celów, które szkole średniej postawił program.

Sprawa ta, przygotowanie młodzieży do obrony kraju, jest sprawą bardzo ważną, tak ważną, że nie wolno nam zrobić niczego, co by osiągnięcie tego celu mogło utrudnić. Musimy za wszelką cenę uniknąć błędów, które by pracy tej mogły stanąć w drodze. Pierwszym błędem, i to błędem bardzo wielkim, byłoby wytworzenie jakiejkolwiek jednostronności. Źle, bardzo źle będzie, jeżeli nauczyciel teraz już tylko ten jeden punkt widzenia będzie chciał brać w rachubę przy doborze materiału i w czasie samej pracy, jeżeli ten wzgląd wyłącznie będzie decydował o jego postępowaniu metodycznym, jeżeli w swym oddziaływaniu wychowawczym te jedynie cele będzie miał na oku, jeżeli dążyć będzie do ich osiągania wszędzie, na każdym materiale, przy każdej sposobności. Źle również jednak będzie, jeżeli przełożeni nasi tak sprawę postawią, że nauczycielowi będzie się zdawało — mniejsza z tym czy słusznie czy niesłusznie! — że teraz już na każdej lekcji trzeba wydobywać zagadnienia związane z obroną państwa, że każdą aktualizację musi się doprowadzić do tego zagadnienia, itp. Źle również będzie, gdy zechce się nauczycielowi narzucić pewien szablon, pewien schemat, gdy zacznie się następnie ściśle kontrolować, czy i o ile według tego szablonu postępuje.

Jeżeli nie uniknie błędu jednostronności i przesady nauczyciel, jeżeli nie zatrzymają się przed narzuceniem mu pewnych gotowych form jego przełożeni, jeżeli nie ograniczą do koniecznych ram swej w tej dziedzinie kontroli i nadzoru, to wtedy wytworzy się u nauczyciela sztuczność i przesada, u młodzieży znudzenie i co gorsza fałsz i obłuda, co pociągnąć za sobą musi jak najgorsze następstwa w dziedzinie wychowawczej w ogóle a w zakresie przygotowania do obrony kraju w szczególności. Miejmy nadzieję, że choćby doświadczenie, jakie zrobiliśmy w tej mierze z tak zwanym wychowaniem państwowym, fałszywie często — zapewne wbrew najlepszym intencjom jego twórców — pojmowanym, pozwoli nam obecnie błędów tych uniknąć.

Zdrowy rozsądek i umiar nauczyciela, oraz zaufanie do niego ze strony przełożonych, stworzą najlepsze warunki, w których w pełni realizowany będzie tak ważny dla naszego narodu i państwa cel: przygotowanie młodzieży do jego obrony!

KAZIMIERZ PIWARSKI (Kraków)

Kilka uwag o książce Boya „Marysieńka Sobieska“ [1]

Jeśli zamieszczamy na łamach czasopisma naukowego uwagi o książce Boya, to czynimy to z kilku powodów. 1. Sam autor zastrzega się wielokrotnie, że nie pisze historii; mimo to jednak próbuje po trosze polemizować z historykami (przeważnie zresztą dawniejszymi) i zamieszcza nawet niektóre uwagi krytyczne o stanie naszej nauki historycznej odnośnie do XVII w., jak np. na str. 8, gdzie pisze: „Bo coś mi się widzi, że gdy chodzi o nasz wiek XVII, okrutnie się zaczyna ziemia chwiać pod nogami pani Historii. Zwłaszcza wszystko, co jest związane z historią militarną ówczesnej Polski. 2. Autor zamieszcza na ostatnich stronicach wykaz literatury i źródeł, co nadaje książce pozory pracy naukowej. Jest tedy obowiązkiem historyka stwierdzić, czy ten wykaz uznać należy za wyczerpujący, czy tedy stanowić on może istotną podstawę naukową do napisania monografii o Marii Kazimierze Sobieskiej, i czy następnie autor posługuje się zgodnie z wymogami metody historycznej tymi źródłami i tą literaturą, na której się opiera. 3. Gdyby książka Boya ukazała się we Francji, gdzie jest szeroko rozgałęziony ten rodzaj produkcji literackiej, który stanowi pomost między beletrystyką a książką naukową [2], a który nie żywi pretensji do naukowości i jest przez wytrawną warstwę czytelników dobrze odróżniany od właściwej twórczości naukowej historycznej, — to sprawa nie wymagałaby może szerszego omawiania. Wydaje nam się jednak, że u nas, gdzie ten rodzaj literatury, poza przekładami obcymi, na ogół słabo jest rozwinięty, brak w dostatecz-

---

[1] Książnica Atlas, Lwów—Warszawa 1938.

[2] Vie romancée i pokrewne rodzaje (często poważniej potraktowane) produkcji literackiej na tematy historyczne.

nej mierze tego rozróżnienia. Dowodem głosy, które nas dochodziły, uważające już artykuły Boya, umieszczone na łamach „Wiadomości Literackich“, za *sui generis* rewelację historyczną, i to często w tych wypadkach, gdy autor poruszał kwestie dobrze znane każdemu czytelnikowi prac historycznych z tej epoki; co więcej, wysuwano jakby pretensje czy zarzuty pod adresem naszej nauki hitsorycznej, że pewnych kwestii nie oświetla, przemilcza itd. Głosy te nasunęły nam tylko ten smutny wniosek, że prace naukowe zbyt mało są u nas czytane przez szerszą publiczność, względnie że rzetelna popularyzacja naszej wiedzy historycznej nie jest należycie zorganizowana.

Głosy te znalazły odbicie i w recenzjach z książki Boya, umieszczonych na łamach tygodników i pism codziennych. Należy zaznaczyć, że naogół recenzje te niezbyt dla autora były korzystne, czasem bardzo surowe. Nie brakło jednak i takiej „recenzji“, która na łamach jednego z pism codziennych nie tylko nie skąpiła pochwał książce Boya, lecz uznała nawet jej ukazanie się za otwarcie dyskusji historycznej na temat poruszanych przez nią zagadnień i zamieściła wezwanie do historyków, by tę dyskusję podjęli. W tych warunkach uznaliśmy za potrzebną próbę ustalenia, jak należy oceniać książkę Boya, i co o niej myśleć należy z punktu widzenia nauki historycznej.

Jeśli już o recenzjach mowa, to najobszerniejszą skreślił na łamach jezuickiego „Przeglądu Powszechnego“ [1] dr Forst-Battaglia i to, naszym zdaniem, może dla Boya najprzychylniejszą. Bo cóż, stwierdziwszy fakt, że książka nie jest pełną biografią „Marysieńki“ i że Boy nie wniknął dość głęboko w życie polityczne i moralne XVII w., zadowalając się ujęciem tematu, jako typowej *histoire anecdotique*, oddaje zresztą recenzent autorowi wiele pochwał. Znamienne, że ogólny ton książki Boya nie razi zupełnie recenzenta „Przeglądu Powszechnego“. Stwierdza bowiem, że ten „okrzyczany“ u Boya moment erotyczny, to znowu „nie taki diabeł straszny jak go malują“; że ten ostatni tom Boya jest „zachwycającą i na ogół taktowną (!) historią małżeństwa“ Sobieskich; a nawet w tym „bohaterstwie mimo woli“ widzi „nie tylko ziarenka, ale ziarna historycznych prawd“. Nie razi go również tak typowe dla sposobu ujęcia za-

---

[1] Rocznik 1938, nr 3.

gadnień historycznych u Boya przedstawienie genezy Chocimia, do czego jeszcze powrócimy.

Co więcej, wydało się dr Forst-Battaglii, że Boy „umie jednak w obliczu prawdziwej wielkości zachować należytą, pełną czci postawę; książka Boya nie narusza żadnego słusznego uczucia, a poczuciu polskości u autora wystawia piękne i niezaprzeczone świadectwo“. Sąd to nader pochlebny dla autora, szkoda że tak ogólnikowy, bo wartałoby z recenzentem na temat jego treści podyskutować.

I jeszcze jedna, tym razem wątpliwej wartości pochwała dla Boya: gdy książkę Boya zestawia z „przerażającym płodem niejakiego d'Aurenche'a“ (podnosząc jej walory w tym zestawieniu), którego nie uznano zresztą u nas w ogóle za godny uwagi, a jako *curiosum* ignorancji napiętnowano jedynie w fejletonie dziennikarskim.

Po takim wstępie, pochwaliwszy nadto piękno książki, polemizuje recenzent ze szczegółami, tak jakby w tym wypadku jedynie o sprostowanie tychże szczegółów chodziło. Otóż na marginesie tych dalszych uwag dra Forst-Battaglii jedno się nasuwa spostrzeżenie. Materiały archiwalne do czasów Jana III są tak obfite, że gdy badacz dotrze do jakichś zbiorów, które zawierają większą ilość źródeł do tego okresu, to już nabiera ochoty do formułowania na podstawie tych materiałów nowych sądów, a obalania dotychczasowych, — do pisania jakichś rewelacji o Sobieskim. Tak właśnie jest z drem Forst-Battaglią, który, zahipnotyzowany materiałami, głównie jak widać wiedeńskimi, już konstruuje dość pochopnie sądy o Janie III, choć zapewne jeszcze wielu materiałów polskich nie przebadał a i do niektórych zagranicznych (choć zna berlińskie i francuskie) pewnie nie dotarł. Źródła do czasów Jana III są ogromnie rozprószone (o czym nieco niżej) i doprawdy bez możliwie wszechstronnego ich zbadania nie można wydawać sądów o Sobieskim. Niemniej z góry pragniemy zaznaczyć, że w recenzji dra Forst-Battaglii znajdujemy kilka cennych szczegółów i oświetleń [1], które mogą mieć dla dalszych badań nad czasami Jana III znaczenie niemałe. Natomiast jedna jego uwaga musi jeszcze budzić żywe zastrzeżenia. Byliśmy zawsze przekonani, że

[1] W pełni słuszne są również jego uwagi o lukach w książce Boya, bardzo zasadniczych dla biografii Marysieńki.

dr Forst-Battaglia, choć stale przebywa we Wiedniu, utrzymuje zawsze żywy kontakt z nauką polską i jest obeznany ze źródłami do tej epoki. Ze zdumieniem tedy czytamy w recenzji następujące zdanie o książce Boya: „poprzedziły ją sumienne i szeroko zakrojone badania źródeł drukowanych", bo my mamy co do tego bardzo poważne wątpliwości.

II

Jeśli chodzi np. o literaturę, to wykaz jej jest u Boya dość osobliwy: czasem jest jej za dużo, częściej niestety za mało. Prac O. Górki, które czasów Sobieskiego niemal nie dotyczą, jest zacytowanych aż pięć (jedna aż dwa razy). Brak natomiast M. Kukiela świetnego artykułu o „Wysiłku zbrojnym polskim w r. 1863" [1]. Z prac Cz. Chowańca wymieniona jedna o „Wyprawie mołdawskiej", a brak zupełny rozpraw, drukowanych na łamach „Kwartalnika Historycznego" oraz „Przeglądu Współczesnego" [2], choć właśnie w tychże autor rozwija interesujący pogląd na całą koncepcję polityki antytureckiej Jana III, widząc w Sobieskim właściwego twórcę (przed Piotrem W.) kwestii wschodniej w dziejach nowożytnych, tak znamiennej dla dziejów XVIII i XIX wieku. Z prac J. Wolińskiego zacytowano drobny, kilkustronicowy szkic rocznicowy o Janie III z „Przeglądu Histor.-Wojskowego", cenniejszych natomiast jego przyczynków [3] Boy nie wyzyskuje. Z prac podpisanego dwie mniejsze są zacytowane; największej natomiast, poruszającej problematy zasadnicze dla oświetlenia przełomowych lat Ligi św., tzn. „Między Francją a Austrią" [4], brak w wykazie i nie widać jej uwzględnienia w treści. Brak ponadto pięknej pracy J. Starzyńskiego „Wilanów" [5], ważnej dla zainteresowań kulturalnych Sobieskiego i jego mecenatu (korespondencja z architektem Loccim). Brak też pracy B. Olszewicza „Sobieski jako

[1] Kwartalnik Historyczny 1933. Dziwne, że Boy nie zapoznał się z dziełem T. Korzona „Dzieje wojen i wojskowości", Kraków 1912.

[2] Z dziejów polityki Jana III na bliskim Wschodzie, Kwartalnik Historyczny 1926; Sobieski wobec Tatarszczyzny, tamże 1928; Z dziejów powiedeńskiej polityki Jana III, Przegląd Współczesny 1929.

[3] Drukowanych w Przeglądzie Histor.-Wojsk., w Przeglądzie Historycznym, w Polityce Narodów i w Sprawach Narodowościowych.

[4] Kraków 1933.

[5] Warszawa 1933.

miłośnik geografii"[1], że ograniczymy się jedynie do najważniejszych.

Najwięcej korzystał Boy, naszym zdaniem, z francuskiej monografii K. Waliszewskiego o Marysieńce[2]. Stamtąd zaczerpnął układ książki i proporcję chronologiczną ($^3/_4$ książki u obu autorów poświęcono czasom przedkrólewskim); podobny ton zasadniczy „historii anegdotycznej" i szereg szczegółów biograficznych (oraz ich oświetlanie), i wiele spostrzeżeń, jak np. to, że „ten romans i ta korespondencja są jedyne w swoim rodzaju". Niektóre rozdziały, jak o pobycie Marii Kazimiery w Rzymie i awanturach jej synów z kurtyzaną Tollą, czyli o tzw. „Tollejadzie", wprost wzorowane na Waliszewskim. W ogólności najwięcej pokrewieństwa duchowego książki Boya z książką Waliszewskiego, potępioną niegdyś przez Czermaka. Z Waliszewskim też Boy nie polemizuje; natomiast wdaje się chętnie w łatwe polemiki z Korzonem, Czermakiem, którzy niepotrzebnie czynili wysiłki, aby oczyszczać Sobieskiego z istotnych czy urojonych błędów jego życia miłosnego. Ponadto zajmuje się Boy zupełnie zbytecznym wyważaniem drzwi otwartych, gdy zwalcza poglądy historyka pierwszej połowy XIX w., autora znanej, kompletnie już przestarzałej monografii o Sobieskim, Francuza Salvandy'ego, którego dzisiaj już żaden badacz dziejów XVII w. za autorytet nie uważa. Nieobeznany z przedmiotem czytelnik mógłby odnieść wrażenie, że to właśnie Boy ośmiela się pierwszy przeciwstawić jakiejś oficjalnej nauce historycznej, dokonuje rewelacyj itd.

Jeśli chodzi o źródła drukowane, to wystarczy zacytować kilka najważniejszych, zupełnie pominiętych przez autora „Marysieńki". Tak np. nie korzystał Boy z wspaniałych i obfitych materiałów do Jana III, jakie zawiera zbiór Załuskiego „Epistolae historico-familiares"[3], pominął zupełnie Rykaczewskiego „Relacje nuncjuszów"[4] i Theinera „Vetera Monumenta Poloniae"[5], tzn. materiały watykańskie. Nie zna Wł. Skrzydylki

---

[1] Warszawa 1919.

[2] Marysieńka, Marie de la Grange d'Arquien, reine de Pologne, Paris 1898.

[3] Tom I i II, Brunsberga 1709—1710.

[4] Poznań 1864.

[5] Tom III.

„Listów Jana III“ [1], nie podaje Fr. Kluczyckiego „Acta anni 1683“ [2]. Cytuję dla przykładu tylko kilka zbiorów źródłowych drukowanych, i to takich, które jednocześnie zawierają liczne przyczynki do biografii Marysieńki oraz tych zagadnień z czasów Jana III, które Boy omawia.

Praca nad dziejami Sobieskiego należy do szczególnie trudnych, wskutek ogromnego rozproszenia źródeł. W r. 1899 w swej książce o „Marysieńce“ [3] skreślił Czermak następujące słowa: „napisanie takiego dzieła (o Sobieskim) wymagałoby objęcia mnóstwa niewydanych źródeł, których ilość pozostaje w takim stosunku do materiałów wydanych, jak setka do jedynki. Daleka jest jeszcze prawdopodobnie ta chwila, kiedy można będzie powiedzieć o Sobieskim i jego czasach ostatnie słowo“. Dodajmy, że Czermak znał zbiory archiwalne polskie (o ile były dostępne), a z materiałów archiwalnych obcych odpisy paryskie, rzymskie, weneckie, berlińskie. My dziś wiemy o wielu jeszcze innych. Dzisiaj najważniejsze bodaj materiały do epoki Jana III znajduje badacz w Geheimes Staatsarchiv w Berlinie, lub Hauptstaatsarchiv w Dreźnie; nader cenne również w archiwach monachijskich, w Gdańsku, w Kopenhadze, w Rydze (dawne archiwum mitawskie książąt kurlandzkich, dzisiaj w Valstsarchiv). Nie tutaj miejsce na rozpisywanie się o obfitości i wadze tych wszystkich zbiorów archiwalnych. Zaznaczyliśmy je pokrótce w tym jedynie celu, by wykazać, jak szeroko zakrojone są dzisiaj badania historyczne nad epoką Jana III i jak liczne materiały musi dzisiaj historyk zbadać, by móc zdobyć się na naukowo ugruntowany sąd o tychże czasach [4].

---

[1] Kraków 1870.

[2] Kraków 1883.

[3] Jest to właśnie zbiór artykułów z Przeglądu Polskiego, zawierających krytykę książki Waliszewskiego.

[4] Cytujemy te archiwa nie z tego powodu, byśmy od Boya wymagali ich uwzględnienia. Boy jednakże cytuje kilka rękopisów z archiwów polskich. Pragniemy tedy podkreślić, jak nikła to jest podstawa archiwalna wobec tych bogactw, jakie archiwa polskie i obce zawierają do czasów Jana III. Tak np. Boy cytuje jeden rękopis, zawierający zbiór listów Marysieńki z czasów jej pobytu w Rzymie. Otóż z tychże lat kilkanaście fascykułów jej listów (zawierających razem dobre kilkaset listów) spoczywa w zbiorach berlińskich. Ustalenie tego jest potrzebne dla oceny ogólnego charakteru książki Boya.

III

Najważniejszym materiałem dla Boya są listy Sobieskiego do Marii Kazimiery, wydane przez Helcla w 1860 r., z odpisów sporządzonych przez Bandtkiego z Geheimes Staatsarchiv w Berlinie, gdzie się do dziś dnia w oryginale znajdują. Duży nacisk kładzie Boy na fakt, że listy te wydał Helcel z opuszczeniami. Boy sięgnął tedy do odpisów w Bibl. Akademii Umiejętności w Krakowie i retusze czy opuszczenia Helcla wyzyskał. Z jakim wynikiem? Oczywiście trzeba przyznać, że Helcel niepotrzebnie, powodowany śmieszną pruderią, wolał pewne ustępy pominąć, zaznaczając jednak lojalnie, że w tym miejscu taki właśnie drastyczny zwrot znalazł i opuszcza. Odczytanie tych opuszczonych zwrotów odkrywa nam w istocie dosadność i bezceremonialność Sobieskiego w omawianiu spraw miłosnych. Może nieraz nakazuje zwrot jakiś, który przy zastosowaniu retuszu wydałby się poetyckim (por. Boy str. 196), sprowadzić do mianownika bardzo konkretnego języka miłosnego małżeństwa Sobieskich. Ale nic ponadto: rewelacyj jakichś w znaczeniu poważniejszym te uzupełnienia tekstu helclowskiego nie przynoszą.

Pozostaje do wyjaśnienia kwestia ogólnego znaczenia tych listów dla charakterystyki Sobieskiego i Marysieńki. Boy (str. 8) dochodzi do wniosku, że: „kto wie, czy owe listy to nie jest dziś najwalniejszy materiał historyczny do Sobieskiego“. Jesteśmy zdania, że, opierając się na listach jako na zasadniczej podstawie do oceny Sobieskiego, popełnia Boy błąd nie tylko jako historyk ale jako psycholog. Listy miłosne Jana Sobieskiego miały dla ich autora jeden cel zasadniczy: zainteresować adresatkę, trafić do jej serca, utrzymać na odległość ten bliski kontakt wzajemny, jaki był zawsze jego pragnieniem, a zwłaszcza w latach bujnego ich życia miłosnego, w latach przedkrólewskich Sobieskiego. Jeśli tak, to cóż dziwnego, że bohater spod Podhajec i Chocimia poruszał te tematy, które do niej trafić mogły naprawdę. Kiedy Sobieski pisze w styczniu 1668 r.: *„vous êtes mon tout“*, kiedy ja Wci mam, ni ocz na świecie nie dbam — Boy, cytując te słowa, zapewnia: „ten zwrot trzeba brać bardzo dosłownie“ (str. 195). Jakby zapomniał w tej chwili Boy o fakcie tak oczywistym, że jednocześnie z listami do Marysieńki pisał Sobieski i inne listy, innym zgoła tematom poświęcone; że jednocześnie rozwijał niejednokrotnie najżywszą działalność

polityczną czy wojskową, właśnie wtedy, gdy Marysieńkę zapewniał, że poza nią świata nie widzi. Szukając dowodu na swe twierdzenie, że „Polonus ten zaledwie ćwiercią duszy żyje na polskiej ziemi, reszta zaś przebywa bez ustanku w krainie czułości (str. 300), powołuje się Boy na tę okoliczność, że w listach Sobieskiego zazwyczaj sprawy erotyczne zajmują miejsce naczelne, a inne kwestie, polityczne, wojskowe itd. traktował Sobieski *„pour des bagatelles“*. Zapomina zupełnie, że właśnie te inne sprawy tylko w małym stopniu interesowały „Marysieńkę“, kobietę, co ważniejsza — cudzoziemkę, zwłaszcza w czasach przedkrólewskich, gdy wciąż jeszcze bardzo luźno była związana z Polską i myślała o przeniesieniu się do Francji. że tak było a nie inaczej, że Sobieski nawet z obozu pod Podhajcami mało pisał o wojnie i sprawach wojskowych, a dużo o swej miłości, albowiem te inne sprawy mało „Marysieńkę“ wtedy interesowały, — dowody znaleźć można łatwo właśnie w listach Sobieskiego. Sam Boy zresztą przytacza (str. 289), jak to Sobieski zarzucał żonie w listach, że gdy przychodzą nowiny z placu boju i mowa jest o wojnie, to ona nie słucha uważnie. Wszak u Boya znajdujemy to zdanie, że w czasach przedkrólewskich „wojaczka męża była dla niej jego prywatną imprezą, a jego możliwa śmierć cyfrą w jej kalkulacji“ (str. 237). Czemuż więc Boy dziwi się, że Sobieski „o pochodach i bitwach donosił żonie lakonicznie i niedbale“ (str. 218), czemuż wyciąga z tego tak daleko idące wnioski dla charakterystyki męża Marysieńki?

Podkreślić bowiem należy, że właśnie ta preponderancja momentów erotycznych w listach Sobieskiego posłużyła Boyowi do uzasadnienia tych jednostronnych i powierzchownych sądów o Janie III. Doszedłszy bowiem do przekonania, że dla Sobieskiego wszystkie inne sprawy miały znaczenie zupełnie drugorzędne, a jedynie miłość do Marysieńki, i to w sensie niemal wyłącznie fizycznym, była czymś konkretnym, snuje Boy swą koncepcję Sobieskiego, jako „uroczego bohatera mimo woli“ (str. 12), który budzi w nim „mimowolny uśmiech“, u którego „lwia — w każdym sensie — część jego historii, jest po trosze komedią w największym stylu“; każe nam tedy pogodzić się z faktem, „że to, co się uważa za jego słabość, czy skazę, było najistotniejszym motorem jego życia“.

Doszedłszy do tej konkluzji, komponuje już Boy dalej swawolne dowcipy, jak ten: „Skoro (Sobieskiego) powiesić na ścia-

nie między Chrobrym a Kościuszką, co chwila wyłazi z ramek, aby załatwić jakąś ludzką potrzebę". Albo dalsze koncepty, dające próbkę stylu książki Boyowskiej: „Gdy kraj oczekuje od swego wodza zbawczego słowa, można powiedzieć, że przed kwaterą hetmana stoi ogromny szyldwacht (wiadomo co to znaczyło w języku erotycznym Sobieskiego!) i nie dopuszcza do zbliżenia się z narodem" (str. 196). Gdybyśmy chcieli posłużyć się stylem Boya, to rzec by można, że „ogromny szyldwacht" przesłonił mu prawie zupełnie całą postać Sobieskiego, tak że nie dostrzega ani ręki z buławą hetmańską, co wsławiła imię Sobieskiego, ani mózgu, który obok wspaniałych koncepcji militarnych zdobywał się często na bujne, przenikliwe i dalekowzroczne pomysły polityczne. A jednak nie zawsze jest Boy konsekwentny. Są momenty, gdy jakby się zreflektował, że każąc patrzeć czytelnikowi na epokę Sobieskiego przez pryzmat jego życia erotycznego nie zdoła mu wszystkiego wytłumaczyć, że czytelnik w końcu zapyta się, gdzież ten Sobieski-hetman, ukochany przez wojsko, bicz na Turków i Tatarów?, któremu czyny wojenne otwarły drogę do tronu? I wtedy Boy zdobyć się potrafi na ton nieco odmienny od tego, którym karmi czytelnika na większości kart swej książki. Gdy cytuje słowa uniwersału hetmańskiego z 4 października 1667 r., spod Podhajec, wtedy następuje u niego właśnie refleksja: „i tym razem nie były to frazesy rzymskiej cnoty, którymi szafowano na sejmach; to była powaga człowieka, stojącego w obliczu śmierci lub zwycięstwa, który czuje, że w nim jednym skupia się w tej groźnej chwili całość i istnienie Rzplitej. Tam, na jej rubieży, Sobieski odnalazł samego siebie. Nareszcie on!" — To bodaj jedyny moment, gdy występuje Sobieski — bohater prawdziwy, a nie komediowy „bohater mimo woli"! Na taki ton nie zdobył się już więcej Boy, nawet gdy pisał o odsieczy Wiednia; bo wtedy temu Sobieskiemu, z kampanii wiedeńskiej, gotów jest przyznać co najwyżej, używając języka scenicznego a raczej z boiska sportowego, „dobrą formę..." (str. 280).

Raz jeszcze gdzieś (str. 209), przeciwstawiając Sobieskiego królowi Michałowi, nazywa go „wcieloną wolą zwycięstwa i czynu". Nie czuje się jednak swojsko Boy w atmosferze istotnego bohaterstwa i już kilkanaście stron dalej, zgodnie ze swą zasadniczą koncepcją, wmawia w czytelnika: „przy całym poświęceniu, bohaterstwie, czujności tego obrońcy kraju, czuć, że

to wszystko jest dla niego niczym, że oddałby wszystko razem za jedną noc ze swoją Marysieńką“ (str. 212).

Zdawał sobie przecież Boy sprawę z tego, że trzeba jakoś czytelnikowi te sprzeczności wyjaśnić, rzucić pomost między życiem erotycznym a czynami wojennymi Sobieskiego. I próbował wyjaśnić wszystko za jednym zamachem, zgodnie ze swą tezą o „bohaterze mimo woli“. A więc czyny wojenne, jak się dowiadujemy, były w najściślejszym związku z życiem erotycznym hetmana i króla! Kiedyż więc Sobieski oddawał się gorliwie „wojaczce“? Wtedy, gdy chciał utopić w wirze walki żal do Marysieńki za niedostatek jej karesów! Tak właśnie, a nie inaczej, wyjaśnia Boy zwycięstwo chocimskie. Zawiodła Sobieskiego *l'amour* więc wybrał *la gloire*. Dla poparcia swej tezy cytuje Boy list hetmana, istotnie z wyrzutami oziębłości, z listopada 1672 r.! Zwycięstwo chocimskie miało miejsce w listopadzie 1673 r.! Dodajmy, że Marysieńka była wtedy w kraju. Istotnie, nawet gdybyśmy zapomnieli o całym splocie warunków wewnętrznych i zagranicznych kraju, które zrodziły zwycięstwo chocimskie i ocenili je wyłącznie z punktu widzenia współżycia państwa Sobieskich, to i tak licencja w wyjaśnianiu przyczyn wydarzeń przy pomocy nastrojów sprzed roku wydać się musi rozbrajającą. A tu wszak chodzi o wydarzenia dziejowe, których przyczyny były doprawdy o wiele bardziej skomplikowane i nie dają się sprowadzić wyłącznie do dziedziny przeżyć seksualnych wielkiego marszałka i hetmana. Przykład ten dowodzi, jak zupełnie dowolnie, naginając do swej koncepcji, postępuje Boy z tym szczupłym materiałem źródłowym, jaki miał do dyspozycji.

Podobną wartość, jak ocena genezy Chocimia, ma twierdzenie Boya, że Sobieski zawarł w r. 1676 traktat w Żurawnie „ze strachu przed żoną“! Za podstawę posłużyło mu w tym wypadku jedno wyrwane zdanie z listów Sobieskiego. Nawet z lektury tych książek historycznych, które Boy znał, mógł łatwo dowiedzieć się, jaki splot przyczyn, sięgających głęboko w całą politykę europejską, sprawił, że Jan III zdecydował się po dwuletnich od czasu swej elekcji bojach zawrzeć traktat z Turcją. Cóż dla niego jednak wymogi polskiej racji stanu, cóż znaczą względy wyższej polityki czy racje militarne, cóż opinia sejmików i stanów sejmujących — gdy znalazł tak proste wytłumaczenie: „strach przed żoną“!

Obok listów Sobieskiego najwięcej jeszcze wierzy Boy relacjom posłów francuskich, które zna z wydawnictwa K. Waliszewskiego. Co pisali posłowie francuscy, to musiało być prawdą! Tak tedy mógł dojść do wniosku, że decydującym powodem zwrotu polityki polskiej ku przymierzu z Austrią i odsieczy Wiednia w r. 1683 była słynna „arquienada", sprawa tytułu diuka i para Francji, którego odmawiał staremu d'Arquienowi Ludwik XIV. Uznaje Boy wprawdzie, że były i inne motywy tego zwrotu polityki polskiej. Ale to wszystko inne tak przedstawia (str. 258/9), że czytelnikowi musi utkwić w głowie przede wszystkim historia tego parostwa Francji dla d'Arquiena i zawód osobisty Marysieńki. W rezultacie zresztą sam konkluduje, że rok 1683 to jest „prawdziwe uwieńczenie owej arquienady, której odsiecz Wiednia będzie poniekąd wspaniałym epizodem". Cały ten rozdział ochrzcił tedy Boy nazwą „krucjata Marysieńki". A Sobieski w tej najsłynniejszej fazie swego życia występuje jako „bohater mimo woli", którego kaprys żony popchnął do odsieczy Wiednia. I znowuż to jedynie epizod z życia erotycznego małżeństwa. Sobieski, jadąc pod Wiedeń czuje, „że znów się podoba swojej Marysieńce w tym akcie męskości", czuje, „że ona jest z niego kontenta": i jedzie pod Wiedeń „trochę jak prowincjonalny aktor, mający poczucie swego geniuszu!" I jakby ciągle zerkał z ukosa, jaką ma minę Marysieńka. „To pewna — twierdzi Boy — że wystarczałoby zmarszczenie jej brwi, aby go z konia zsadzić..." (str. 273).

Tak wyjaśnił Boy wydarzenia dziejowe, które były owocem gruntownego przemyślenia ówczesnych wymagań racji stanu polskiej przez Jana III i jego doradców, takiego, na jakie stać było ówcześnie nie prorocze umysły wprawdzie, ale realnie myślących polityków; tak pojął moment dziejowy, który był jednym z najważniejszych zrywów moralnych całego narodu, połączonym z niezwykłym wysiłkiem finansowym i militarnym, ostatnim na tę miarę w dziejach Polski niepodległej.

Pozostał więc Boy wierny tej koncepcji Sobieskiego, jaką sobie uformował siadając do pracy nad życiorysem Marysieńki: za młodu „dziwkarza", następnie bezwolnej ofiary namiętności do Marysieńki, popychanej przez nią na szachownicy dziejowej, jeśli nawet bohatera, to „mimo woli". W oparciu o te źródła, którymi Boy rozporządzał, jest to koncepcja zupełnie dowolna,

jednostronna i powierzchowna; nie mówiąc już o tym, że dzisiaj sąd o Sobieskim musi być oparty na gruntownych studiach, na podstawie wielokrotnie liczniejszych materiałów źródłowych.

IV

A jak przedstawia się w książce Boya główna jej bohaterka Marysieńka? Zapewnia nas autor, że „wielkość Marysieńki nie lęka się na swój sposób rywalizacji z wielkością jej małżonka, i może mniej się obawia nowoczesnych historyków“. Więc ostatecznie „wielka“ czy „mała“? Boy się waha i wreszcie tak konkluduje: „bo i na tronie pozostała mała“. Ale: „wielkość kobiety inne ma kryteria... Przykuć do siebie człowieka, najlepszego w kraju... urzec go tak, że może go zostawić samego na rok i dłużej, bez obawy przelotnej nawet rywalki... zachować dlań przez lat 30 urok fizyczny i duchowy, dzielić wszystkie jego myśli, plany i zamiary, podsadzić go na tron i usiąść mu tam na kolanach, i to wszystko będąc prawie bez ustanku w ciąży, rodząc kilkanaście żywych i umarłych dzieci, czy to nie jest swego rodzaju wielkością, niech odpowiedzą kobiety“ (str. 13).

Po takim wstępie przystąpił Boy do skreślenia dziejów Marii Kazimiery. Punktem kulminacyjnym kariery życiowej tej Francuski, której los włożył na głowę koronę polską, były oczywiście jej dzieje królewskie. „Zanim Marysieńka została królową na tronie — pisze Boy — musiała umieć być królową w swej sypialni. Bo te dwa królowania były ze sobą w ścisłym związku. Ujrzymy ją przy robocie“ — zapowiada Boy obiecująco (str. 66—7). I zaspokoił ciekawość tych, co ją chcieli ujrzeć, „przy robocie“ ...w sypialni. O wiele bardziej natomiast okazał się wstrzemięźliwy, gdy przyszło pisać o jej królowaniu. Już gdy trzeba było wyjaśnić, jak to Marysieńka pomogła w zdobyciu korony Sobieskiemu, Boy okazuje brak zainteresowania dla wniknięcia głębiej w jej rolę polityczną: „trudno tu wchodzić w skomplikowane intrygi, w których Marysieńka pływała jak ryba w wodzie“ — pisze Boy pod rokiem 1674. To go nie interesuje. Sobiescy byli wtedy razem, nie pisali listów, brak w tej całej sprawie posmaku erotyki, — pardon, jest ale tylko w tytule rozdziału: „czy nareszcie kontenta“? W istocie niczego tutaj Boy nie wyjaśnia i ten przełomowy moment w życiu „Celadona“ i „Astrei“ zbywa na trzech stronicach, podczas gdy już

dwieście z okładem poświęcił jej dziejom poprzednim, tym czasom, kiedy polityką się nie interesowała, a tylko była adresatką miłosnych zapałów Sobieskiego. I jak pobieżnie potraktował Boy elekcję, tak nie lepiej się odniósł do dalszych jej losów jako królowej. Jeszcze sprawa markiza d'Arquien, komediowy motyw owej „arquienady“, wyjaśniającej rzekomo genezę Wiednia, — to zainteresowało żywiej Boya. Ale na tym koniec. Stwierdza Boy tylko, że „zmęczony król ustępuje jej coraz więcej rządów“. Ale jak te rządy wyglądały — nie wyjaśnia. O „dyplomacji Marysieńki“ mógł się dowiedzieć sporo z tego, co już napisano, że wymienimy np. dotyczący ustęp z „Dziejów politycznych Polski“ Wł. Konopczyńskiego, a również i z innych prac. Ale Boy z tego zrezygnował i na kilkunastu stronach rozwiódł się szeroko o etykiecie dworskiej i renesansie wilanowskim. Widać, że jego zainteresowania się skończyły, gdy Marysieńka się zestarzała. „Piekielna baba — oto co zostało z dawnej Astrei“ (str. 324)!

Pobieżnie przebiega tedy lata bezkrólewia po Janie III, gdy dużo można by o Marysieńce i jej roli powiedzieć. Ale tutaj trzeba by nieco wszechstronniej rozczytać się w źródłach drukowanych (a jest ich trochę do tej epoki wydanych), wypadałoby zasiąść do rzetelnej pracy archiwalnej — a tu tymczasem Boya odeszła jakoś ochota do wyzyskiwania nawet tych materiałów, jakie miał w ręku, które przynajmniej cytuje. Tak mu już spieszno, by dobrnąć do końca, że pisze rażące sprzeczności. Na stronie 328 pisze o widokach elekcyjnych Jakuba Sobieskiego w latach 1696/7: „możebne jest, że hojnie sypnąwszy złotem Jakub Sobieski byłby się utrzymał jako następca po ojcu, gdyby działał zgodnie w porozumieniu z matką“. A na stronie następnej: „Kogo poparła (Marysieńka), ten musiał przepaść, tak bardzo w czasie elekcji dała się wszystkim we znaki“. Nie ma to jak rady polityczne Boya!

Prawda, raz jeszcze rozpisał się szerzej: a to o pobycie Marysieńki w Rzymie a zwłaszcza o awanturze, w jaką uwikłała się, na przekór papieżowi i kardynałom, stając w obronie kurtyzany Tolli, damy od serca swych synów Aleksandra i Konstantego. Rzecz szczególna: Boy, który stwierdzał (i słusznie!) na wszystkich kartach swej książki, że Marysieńka była zawsze w Polsce cudzoziemką, nagle orzekł (str. 355), że w tej aferze Tolli miała się po raz pierwszy odezwać w niej „polskość, którą

nasiąkła mimo woli. Jest coś bardzo polskiego w tym zatargu. I czyż nie można by go zatytułować: Tolla, czyli ostatni zajazd w Watykanie?“ Gdyby sobie Boy przypomniał, co za dziwy inscenizowała w Rzymie przed Marysieńką poprzedniczka jej jako lokatorka pałacu Odescalchich, królowa szwedzka Krystyna, musiałby chyba dojść do wniosku, że tamta córka Gustawa Adolfa była typowym okazem charakteru narodowego polskiego!

Tym więcej niesmaku budzić muszą owe opowieści o „Tollejadzie“ rzymskiej, że Boy, znajdując miejsce i ochotę do rozpisania się o udziale Marysieńki w erotycznych przygodach jej synów, nie znalazł w ogóle miejsca na poświęcenie choćby kilku słów stosunkowi matki do córki. Ledwie dowiadujemy się z książki Boya, że Maria Kazimiera miała córkę (Teresę Kunegundę); nawet, o ile pamiętamy, nie wymienił autor jej imienia. Raz tylko o niej wspomniał, a to w tym celu, aby wypomnieć Edwardowi Raczyńskiemu, że w swoim wydaniu listów Jana III przekręcił jej pieszczotliwą nazwę, jaką jej nadał ojciec i wydrukował „Purpurienka“, gdy naprawdę było w tekście listów: „Pupusieńka“, — co zresztą już Helcel poprawił w swej edycji listów. Jeszcze jedna wzmianka o posagu córki Sobieskiego i na tym koniec. Oczywiście nic nie wiedział Boy o wspaniałych materiałach archiwalnych, jakie kryją się w Geheimes Staatsarchiv a zwłaszcza w Geh. Hausarchiv w Monachium, gdzie mieści się korespondencja Teresy Kunegundy i jej męża (Maksymiliana Emanuela bawarskiego) z matką. Ale i w drukowanych źródłach znalazłby sporo materiału, gdyby chciał: widać temat nie wydał się dość interesujący.

W rezultacie zamyka się karty książki Boya z tym wrażeniem, że autor namalował bardzo niekompletny konterfekt Marysieńki. Kazał nam wierzyć w jej wielkość *sui generis*, opartą na wdziękach pięknej, dbałej zawsze o siebie i umiejętnie swymi fizycznymi walorami operującej kobiety! nie kochającej nigdy szczerze męża, choć zapewne z czasem do niego przywiązanej, ambitnej, przywykłej przeprowadzać swoją wolę, dość na ogół ciasnej w swych pomysłach i zamierzeniach, bez szerszych horyzontów, przenoszącej drobiazgi nad rzeczy istotne. Może to obraz niedaleki od prawdy, lecz o ile poparty jest on przykładami z lat młodych Marysieńki, o tyle zupełnie zawisł w powietrzu, gdy chodzi o lata królewskie. Przy „robocie“ politycznej — prawie jej nie widać, zwłaszcza po roku 1683, w dobie

powiedeńskiej; kilka bowiem zdawkowych uwag o jej intrygach politycznych niczego nie wyjaśnia. Nie widać jej też na tle rodziny. Wspomnieliśmy wyżej, że pominięty jest jej stosunek do córki. O sporach z Jakubem znajdujemy w książce kilka uwag, zupełnie nie pogłębionych. O rzekomej jej nienawiści do synowej, Jadwigi Elżbiety neuburskiej, jest wzmianka, choć właśnie wydane przez W. Ziembickiego listy Marii Kazimiery do syna (cytowane przez Boya w bibliografii końcowej) dostarczają podstaw do rewizji poglądu na stosunki między teściową a synową. Trochę więcej wreszcie uwagi poświęca Boy młodszym synom i roli matki w osławionej „Tollejadzie" rzymskiej. Niczego wreszcie nie dowiadujemy się o innych stronach postaci Marysieńki: a więc o jej zainteresowaniach kulturalnych, o jej gospodarce — choć znowuż do tych spraw znalazłby Boy w „Pamiętnikach" Duponta (a oczywiście przede wszystkim w korespondencji archiwalnej agentów francuskich z drugiej połowy panowania Jana III) arcyciekawe wskazówki. Dodajmy nawiasem, że, ktokolwiek był informatorem Boya w sprawach kwerendy źródłowej, złą mu oddał przysługę, jeśli nie skłonił go przynajmniej do przeglądnięcia korespondencji dyplomatycznej francuskiej z drugiej połowy panowania Sobieskiego, spoczywającej w rękopisach Komisji Histor. P. A. U., a stanowiącej kontynuację znanego wydawnictwa Waliszewskiego. Gdyby to Boy wyzyskał, możeby jakoś bliżej się zainteresował Marysieńką z owych lat powiedeńskich; choćby w sposób jednostronny, przez okulary agentów francuskich — ale zawsze dałby obraz pełniejszy.

W rezultacie tedy portret Marysieńki tyle ma luk i usterek, tyle skaz i niedociągnięć, iż nie możemy go uznać za pełną, w całości wierną podobiznę małżonki Jana III.

V

że książka Boya pisana była pospiesznie, tego dowodzą liczne usterki w szczegółach. Ograniczymy się do wymienienia kilku. Tak np. kolebką rodu Sobieskich była nie Ruś Czerwona (str. 21), lecz Sandomierszczyzna. Zamordowany w r. 1662 wraz z Wincentym Gosiewskim marszałek związku wojskowego nazywał się żeromski, a nie żyromski (str. 126). Marysieńka od-

prowadziła swego „Jachniczka“ nie do Tarnowa (str. 274). iecz do Tarnowskich Gór. Jak widać nie jest Boy zorientowany dostatecznie w marszrucie Sobieskiego, nic też dziwnego, że mu Jan III coś za wolno idzie pod Wiedeń! Traktat „grzymułtowski“ (str. 323/3) to traktat Krzysztofa Grzymułtowskiego. Biskup Opaliński a nie żaden Wierzbicki (chyba o Wierzbowskim myślał Boy, str. 323) wołał na sejmie warszawskim 1689 r. owe głośne słowa buntownicze pod adresem Jana III: *Iudica recte aut regnare desine!* Przykładem znamiennym niepotrzebnych polemik Boya i niefortunnych wycieczek pod adresem owej „oficjalnej nauki historycznej“ są jego uwagi o liczbie wojsk pod Wiedniem w r. 1683. Zapowiada Boy w tej materii jakieś gotujące się rewelacje. „Bo kto wie — pisze — ile w najbliższym czasie Olgierd Górka, zbliżający się powoli ale nieuchronnie do Sobieskiego, obetnie z potęgi tureckiej pod Wiedniem, którą sam Sobieski szacuje na 300.000 luda“ itd. Mówi dalej Boy z przekąsem o innej wersji, według której aż na 500.000 obliczano Turków pod Wiedniem (J. Szujski) i przeciwstawia temu nowsze tendencje („niektórzy dzisiejsi sceptycy“) do redukcji tej cyfry do 50.000 (str. 261/2). Nie wie Boy, że te cyfry już dokładnie dziś są ustalone w nauce historycznej polskiej i obcej (Turków ok. 115.000, chrześcijan 70.000). Tylko wziąć do ręki znane nowsze prace (np. M. Kukiela), a wtedy zbędne by się okazały te polemiki z dawniejszymi historykami.

VI

Oceniając tedy ogólnie książkę Boya dochodzimy do wniosku, że nie jest ona oczywiście historią tych czasów, bo brak jej odpowiedniej podstawy źródłowej, a i ta, którą autor dysponuje, albo niewyzyskana, albo bardzo płytko i jednostronnie. Nie jest biografią Marysieńki, bo, jak wskazaliśmy, nie obejmuje całej jej postaci, nie ogarnia całego jej życia i działalności. Jest to tylko historia miłosna „ Celadona“ i „Astrei“, napisana świetnie, z predylekcją naturalnie do uwypuklania drastycznych szczegółów z życia erotycznego bohaterów i z dążnością do przypisywania życiu płciowemu niemal decydującego wpływu na wszystkie poczynania ludzkie. Wartościową stronę książki stanowią zapewne niektóre wnikliwe uwagi autora, znawcy literatury francuskiej XVII w., o wpływach kultury francuskiej na

epokę Jana III w Polsce. Pozytywną również stroną książki jest, naszym zdaniem, zwrócenie uwagi na wartości literackie i artystyczne listów Sobieskiego [1].

Zarazem jest książka Boya szkodliwą. Po wielu latach, gdy brak się dawał dotkliwy odczuć nowszej książki o Marysieńce i Sobieskim, poszła w ręce publiczności opowieść Boya, która, przy pewnych pozorach naukowości, daje (mniejsza o Marysieńkę) obraz Jana III bardzo jednostronny, daleki od prawdy historycznej. Boy chciał zapewne przedstawić nam Sobieskiego też i w tych sytuacjach, gdy zdejmował zbroję, odrywał się od polityki i wkładał pantofle. W rezultacie zaprezentował nam go tak, jakby całe niemal życie chodził w bieliźnie i w pantoflach, a tylko z rzadka, „mimo woli“, zawsze przez kogoś popychany, przywdziewał zbroję, dosiadał rumaka, i w tych rzadkich tylko chwilach życia zaprzątał myśl sprawami wojny i polityki; a kryterium naczelnym i wtedy było dla niego pytanie zasadnicze, czy aby Marysieńka „kontenta“? Osądził Boy, że dotąd historycy zbyt jednostronnie oświetlali postać Sobieskiego. *Medice, cura te ipsum!*

I jeszcze jedno. Książka Boya zwróciła uwagę szerszej publiczności na pewne niedomagania naszej nauki historycznej odnośnie do wieku XVII, przede wszystkim na brak monografii o Sobieskim. Powody takiego stanu rzeczy są jasne. Materiałów archiwalnych do tej epoki znajduje się tak wiele, a wciąż coraz to nowe się ujawniają, że praca w tej dziedzinie wymaga ogromnie rozległych studiów przygotowawczych. Najpierw muszą też konstrukcję pełnej monografii Jana III (w której zawarty byłby również konterfekt Marysieńki) poprzedzić monograficzne prace szczegółowe. W tym względzie postęp w ostatnim dziesięcioleciu jest widoczny i zbliża się chwila, gdy będzie można się zdobyć na pracę syntetyczną o dziejach Jana III. Nic tu nie pomogą jednak nerwowe próby przyspieszenia tej chwili, pójścia na krótsze drogi w dążeniu do celu. Potrzebna jest taka książka o Janie III, która by na dłuższy czas była naprawdę nauki historycznej słowem ostatnim.

---

[1] Miał zresztą Boy w tym względzie poprzedniczkę, Stefanię Skwarczyńską, autorkę rozprawy „Listy Sobieskiego do Marysieńki jako zjawisko kulturalne i literackie“. Ruch Literacki XI, Warszawa 1936.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Suchodolski Bogdan: Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej. Warszawa 1937, Nakł. Naszej Księgarni, str. 134.

Autor porusza tu podstawowe zagadnienie polityki oświatowej dzisiejszej Polski, wysuwa postulaty organizacyjne szkoły powszechnej, dokształcania zawodowego i oświaty pozaszkolnej, stwierdza ujemne wyniki ostatniej reformy szkolnej i wyjaśnia objektywnie przyczyny obecnego stanu, przytaczając dane statystyczne. Praca ta dzieli się na część filozoficzną i praktyczną. W pierwszej mamy ogólne pojęcie kultury, cele właściwe nowej epoce i wypływające stąd zadania Państwa Polskiego; w drugiej problem szkoły i polityki oświatowej w Polsce. Stwierdzając brak jednolitego stylu i wielkości zasięgu społecznego, autor obawia się, iż potrafiliśmy, dzięki wskazaniom Marszałka Piłsudskiego, zorganizować silną armię, ale nie zdołamy nadać polskiej kulturze odpowiedniego kształtu. Słusznie autor określa, iż prawdziwość i powszechność kultury polega nie na rozprzestrzenianiu dzieł modnych lub cenionych wśród wybranych, lecz na budzeniu w szerokich masach własnych potrzeb kulturalnych i umiejętności zaspakajania ich w rzetelny i odpowiedni sposób. Należy krzewić w całym społeczeństwie zdrowy i silny stosunek do tradycji i odsłaniać dalekie widoki przyszłości. Opiekować się pełnym, żywym człowiekiem.

Charakteryzując politykę dawnej ogólnokształcącej szkoły i zawodowej, autor nic nowego nie wnosi, stawia jednak słuszny i cenny wniosek, co do znaczenia terminatorstwa i samokształcenia, jako etapów ważniejszych w przygotowaniu do pracy zawodowej niż długie studia szkolne i dyplomy. Zadaniem szkoły jest, według autora, nie funkcja wychowawcza, a kształcenie i przekazywanie kultury ustabilizowanej. Drogi krzewienia oświaty muszą być różnorodne, zaspakajanie zaś potrzeb oświatowych rozmieszczone sprawiedliwie na całym terenie Rzeczypospolitej, proporcjonalnie do potrzeb i zagęszczenia ludności, i dokonywane przez różnorodne instytucje, jak muzea, wystawy, teatry, radio, biblioteki itp... Wykształcenie ogólne i specjalne musi być sharmonizowane z tym, które człowiek zdobywa przez uczestnictwo w życiu. Wartość zaś systemu szkolnictwa nie może być określana wyłącznie z punktu wartości metod i programu, lecz ze względu na spełnianą funkcję społeczną. Oświatowcy muszą

określić wspólnie z politykami, ekonomistami i prawnikami warunki i realizować te, w których młodzież i dorośli mogliby się wychowywać i kształcić. Zrealizowanie postulatów polityki oświatowej, wobec groźby załamania kultury, winno uzyskać zrozumienie i poparcie takie, jakiego wymaga obrona kraju.

Dotychczasową działalność oświatową Odrodzonej Polski dzieli autor na trzy okresy: entuzjazmu oświatowo-demokratycznego, entuzjazmu dydaktycznego i entuzjazmu wychowawczego, który wprowadziwszy po 1926 r. wychowanie państwowe, oderwał szkołę od jej funkcij społecznej. Obecne zahamowanie akcji oświatowej uważa autor jako przewidywany wynik wobec wzrostu liczby dzieci w wieku szkolnym do 5½ milionów. Tych dzieci ani izby szkolne pomieścić, ani istniejące kadry nauczycielstwa wykształcić nie mogą. — Obecne przepełnienie w klasie wpływa ujemnie na jakość pracy nauczyciela i na stopień przygotowania uczni. Ta młodzież, opuszczająca rok rocznie szkołę powszechną w liczbie około 2 milionów, tym bardziej wymaga dalszej opieki i pomocy oświatowej. Autor podaje środki opanowania „kryzysu szkolnego". Należy zachować przynajmniej stosunek 15% budżetu M. R. i O. P. do ogólnie preliminowanych sum budżetu państwowego, podnieść ilość etatów nauczycielskich, podnieść stopień organizacyjny szkół, zaspokoić rzeczowy zakres słusznych potrzeb, poruszyć ofiarność szkół lepiej wyposażonych, wciągnąć młodzież do wytwarzania pomocy szkolnych samodzielnie. O zawodzie nauczycielskim mówi autor z całą znajomością i głębokim uznaniem. Stwierdza niezmienność zakresu obowiązków i wielkość odpowiedzialności w ciągu całego okresu pracy. Miarą wartości nauczyciela jest przede wszystkim osobowość, wiara w posłannictwo i znajomość środowiska. Zaleca urabianie tej osobowości przy jednoczesnym ograniczeniu metody intelektualistycznej, demokratyzację szkoły średniej i podniesienie zakładów kształcących nauczycieli oraz uniezależnienie ich programu częściowo lub całkowicie od obowiązującego systemu w uniwersytecie. Stosunek władzy i opinii publicznej do nauczycielstwa wpływa wybitnie na wydajność pracy szkolnej. Surowości oceny i wymaganiom powinny towarzyszyć zaufanie i pozostawienie swobody inicjatywy w granicach dobra młodzieży. Wszelkie postronne i wrogie wpływy znajdują podłoże przy mechanicznym i powierzchownym traktowaniu trudów nauczyciela.

Rozpatrując problem oświaty pozaszkolnej, autor wysuwa projekt organizacji młodzieżowych, w których chłopcy spędzaliby czas po ukończeniu szkoły powszechnej, aż do rozpoczęcia służby wojskowej. Zasadą takich organizacji powinno być dostosowanie toku pracy do warunków lokalnych środowiska, zawodu, rodziny, unikanie doktrynerstwa i przytępienia praktycznego. W dokształcaniu zawodowym specjalnie podkreśla rolniczy charakter Polski i znaczenie tej warstwy ludności dla kraju. Instruktorzy i przodownicy muszą mieć przygotowanie teoretyczne i praktyczne. Kształcenie i dokształcanie zawodowe musi odbywać się w łonie organizacji młodzieży, w umiejętnie zorganizowanym terminatorstwie, w próbach przodowniczych, w samokształceniu jednostkowym i grupowym. Program musi być ułożony według potrzebnych wymagań i zainteresowań konkretnych, oraz według naukowych dyscyplin. W związku z powyższym

autor krytykuje obecnie wprowadzone zrównanie wymagań Wolnej Wszechnicy w Warszawie z poziomem Uniwersytetów. Organizacja oświatowa powinna być najmniej sformalizowana i najmniej biurokratyczna, winna ułatwiać i informować, a nie kierować i narzucać. Do wykonywania zadań oświatowych potrzebni są ludzie o szczególnych wartościach społecznych, o zdolności pobudzania i promieniowania intelektu, o darze czynienia z nauki wiedzy żywej i osobowo potrzebnej. Nawet dobry nauczyciel szkolny, opierający się na wiedzy stabilizowanej, nie może być dobrym działaczem oświatowym.

Nie konkretyzując szczegółowego programu przyszłej polityki oświatowej, autor w sposób ciekawy i żywy wyłożył zasadę istnienia 2 dróg: tradycyjnej, działającej przez szkołę wielostopniową i samokształceniowej przez życiowy trud i doświadczenie. Tej ostatniej przypisuje urobienie w przyszłości jednolitej, demokratycznej, żywej kultury Polski.

Książka prof. Suchodolskiego, napisana z talentem literackim i wiarą filozoficzną, daje czytelnikowi szczery i rzetelny obraz dzisiejszego szkolnictwa, które z krzywdą ludności wsi, najliczniejszej i najżywotniejszej grupy społecznej, uprzywilejowało miasto, zwłaszcza stolicę. Nie tylko oświatowiec, ale każdy interesujący się sprawami i rozwojem swego państwa i narodu, znajdzie tu cenny materiał do przemyślenia i zorientowania się w grożącym niebezpieczeństwie przyszłej kulturze Polski.

Janina Golianowa

Bommersheimer Paul: Heimat und All. Philosophische und pädagogische Forschungen in der Heimat, Lipsk 1936, Felix Meiner, str. 95.

Regionalizm odgrywał w szkolnictwie niemieckim zawsze wielką rolę. Ale po roku 1933 spotęgowało się zainteresowanie zagadnieniem regionalizmu i zajmuje dziś w planach nauczania pokaźne miejsce. Kwestia rasizmu, badania historii familijno-rodowej sprzyja temu. Jak we wszystkich dziedzinach, tak i w regionalizmie nastąpił pewien zwrot. Nie idzie tutaj tylko o przeszłość historyczną, nie tylko o podkreślanie właściwości pewnego regionu, ale o to, że regionalizm ma stać według doktryny narodowo-socjalistycznej na usługach scalania narodu niemieckiego.

Tego samego zdania jest też Bommersheimer, docent filozofii na politechnice w Darmsztadzie. Wielka rewolucja francuska uspołeczniła według niego wprawdzie jednostkę, uczyniła ze szarego człowieka obywatela, który „o wszystkim miał prawo mówić, o wszystkim mógł decydować", w rzeczywistości jednak nic nie wiedział, a odpowiedzialność za swe czyny zwalał na innych. Hitleryzm skończył z tą praktyką. Narodowy socjalizm przeniósł historyczną odpowiedzialność na jednego wodza i jego doradców, oni o wszystkim decydują, reszta winna się podporządkować i słuchać dla dobra całości i ogółu.

Gdy tak narodowy socjalizm skończył z „wolnością osobistą", z indywidualizmem, dla równowagi wskazał jednostce nowe zadania, nad realizacją których pracować powinna w swoim regionie. Region na usługach

narodowej sprawy, region „na froncie konsolidacji narodowej" — to hasło nowego regionalizmu. Dla zrealizowania tej idei, pracować mogą i muszą tysiączne rzesze w każdym regionie, bądź jako SA, bądź SS, bądź front pracy; przy czym nie zapomniano i o młodzieży, która społecznie i socjalnie wdraża się do tej pracy regionalnej w organizacjach. „Historia regionu jest dziś nie tylko przeżyciem przeszłości, ale i teraźniejszości.... podobnie jak i historia całego narodu przechodzi dziś przez nas; ona nas wtłacza w swój bieg wypadków, czyniąc z nas odpowiedzialne czynniki".

W sześciu odczytach wypowiada autor swój pogląd na regionalizm. Omawia kolejno: 1) region jako filozoficzną podstawę kształcenia się; 2) region jako „wymiar splotu" codziennego życia; 3) region jako „wymiar splotów" życia codziennego na wsi („Das Man"); 4) stopnie rzeczywistości w regionie; 5) sztuka ludowa; 6) stosunek regionalizmu do historii.

Odczyty te nie są równej wartości. Najsłabiej wypadł 5-ty. Tytuł jego wprawdzie wiele zapowiada, autor jednak przedstawia wszystko tak niejasno, wszystko tak scholastycznymi wywodami przepojone, że w stosunku do innych odczytów razi swą bladością.

Bardzo dodatnio natomiast przedstawia się reszta odczytów. Stara się w nich autor dać filozoficzny podkład zagadnieniu regionalizmu. Dla niego jest region nie jakąś prowincją, jakąś cząstką całości, lecz światem dla siebie. Region jest częścią naszej jaźni. Od lat młodzieńczych bowiem zrasta się region z nami, zżywamy się z nim duszą i ciałem, w nim tkwi niejako nasze przeznaczenie. W regionie odzwierciadlają się wszystkie problemy przyrody. Można tu śledzić wzajemne uwarunkowanie się świata żyjącego od martwego, świata roślinnego od zwierzęcego, całej przyrody od człowieka i odwrotnie.

Region wytwarza rozmaite wartości, a więc: 1) wartości życia w ogóle, — z czym związane jest zagadnienie miłości do natury, opieka nad zwierzętami, ochrona przyrody rodzinnej itd.; 2) wartości estetyczne; 3) wartości kulturalno-obyczajowe czyli mityczne, — zwyczaje i obyczaje danej ludności, zabobony, panujące w danym regionie itd.; 4) wartości naukowe i zdobycze techniczne; 5) poczucie wspólnoty (Gemeinschaftswerte), które rodzą się wskutek współżycia z rodziną, sąsiadami; na tym podłożu wyrastają takie cnoty jak miłość, wierność, dzielność, rycerskość. Mowa tu wszędzie o wartościach życia codziennego, powszedniego, stojącego na zwykłym szczeblu rozwojowym. Człowiek bardziej kulturalny jest więcej jednostronnym, staje się specjalistą w pewnej dziedzinie z uszczerbkiem własnego otoczenia. W myśl idei narodowo-socjalistycznej kładzie autor większy nacisk na wartości życia codziennego, tak jak ono się przedstawia i rozwija w małym ośrodku.

Na regionalizm składa się więc nie tylko historia człowieka, jego zajęcie, zwyczaje i obyczaje, ale całokształt życia ludzkiego, cała przyroda danego obszaru. Region to wprawdzie „mikrokosmos", ale w nim człowiek przeżywa „makrokosmos". Stąd ważność regionalizmu dla wychowania. By sprostać tym wymaganiom winien nauczyciel doskonale zapoznać się ze swoim regionem, z jego obyczajami, z typem ludowym, jaki tam spotka, z rozkaźnikiem („Das Man", w sensie: man muss, man soll, man tut, man

macht es bei uns so) owego regionu. Według niego winien nauczyciel zastosować swoje kryteria i cały swój system wychowawczy. A co najważniejsze winien zrozumieć „wartości życiowe“ swego regionu, winien się sam zastosować do tego „Man“; rozumie się, że tylko tak dalece, jak to możliwe jest przy różnicy zachodzącej np. między zawodem nauczyciela a chłopa. Nauczyciel pracuje nie dla siebie, ale wśród swego otoczenia dla swego narodu. By mógł sprostać tym wymaganiom musi posiadać odpowiednie kwalifikacje. Dlatego autor żąda, by na uniwersytetach odbywały się odczyty i ćwiczenia w zakresie filozofii regionalnej.

W dziele „Heimat u. All“ przynosi autor szereg nowych myśli i głębokich rozważań. Podkreślić zwłaszcza wypada wszechstronne ujęcie zagadnienia. Kto się zajmuje bliżej sprawą regionalizmu, znajdzie tu wiele płodnych myśli. Dodać należy tylko jedno zastrzeżenie: praca pisana jest podobnie jak i poprzednie prace B. pod kątem widzenia narodowego socjalizmu, tak, że nie wszystkie myśli autora przeszczepić się dadzą na nasz grunt. *Alfons Michał Wodziński*

Zajda K. mgr i Kien H.: Zagadnienie obronności państwa w nauczaniu i wychowaniu w szkole powszechnej. Podręczny przewodnik metodyczny dla nauczyciela. Poznań b. r. Nakładem Drukarni Państwowej P. A. T., str. 64.

Sprawa bojowej gotowości społeczeństwa do obrony państwa jest dziś zagadnieniem zbyt aktualnym i doniosłym, by nie znalazła ona oddźwięku bardzo żywego w szkołach wszelkich typów i wszelkich stopni. Podniesienie znaczenia ćwiczeń cielesnych, przysposobienia wojskowego, zajęć praktycznych — w pierwszym rzędzie służy realizacji tego ważnego postulatu. Oczywistą jest rzeczą, że i inne przedmioty nauki dostarczają nieraz bardzo wiele materiału wychowawczego dla wpojenia w dziatwę szkolną od lat najwcześniejszych zrozumienia dla idei obronności. Ogólny jednak interes pedagogiczny nakazuje wyzyskiwać ten materiał w sposób umiarkowany, stopniowy, bez nakręcań i bez dążenia do wyłączności tematycznej w doborze lektur, bez naświetlania różnych przejawów życia pod kątem jednego tylko celu.

Nauka historii dostarcza rzeczywiście szczególnie dużo przykładów zjawisk, które w zaprawieniu młodzieży do obronności kraju odegrać mogą bardzo pomocną rolę. Ale też należy wystrzegać się takich uogólnień, które idą za daleko i zbyt upraszczają pogląd na dzieje, choćby tylko ojczyste. Wymieniona w nagłówku broszura zawiera takie uogólnienia, np. w zdaniu, że „w każdym temacie, w każdym obrazie na wszystkich szczeblach i stopniach szkoły znajduje się treść, przy pomocy której można... wykazać, że naród polski na przestrzeni całych swych dziejów aż do dnia dzisiejszego wydaje wybitne jednostki, będące uosobieniem geniuszu narodowego (str. 10 — podkreśl. recenz.) lub też w twierdzeniu, że „dzieje nasze wykazują, iż zawsze zwracaliśmy tylko uwagę na moment organizowania obrony“ (str. 15 — podkreśl. recenz.). Autor podkreśla ten moment specjalnie silnie, żądając przy

„przedstawianiu obrazów historycznych" akcentowania takich sił, które dziś można z obronnych przemienić w aktywne. Dzieje polskiej wojskowości dają dużo dowodów, że organizowano w Polsce nie tylko obronę, ale i znakomite środki i czynniki do działań zaczepnych, ofensywnych, że przeprowadzano akcję zaskakiwania wroga poza granicami Rzplitej, budząc zachwyt innych narodów, które w popularnej historii uchodzićby mogły właśnie za żywioł najbardziej bojowy i napastniczy (strategia za Batorego i Sobieskiego). Podkreślenie tego momentu inicjatywy i aktywności bojowej w dziejach ojczystych może w kultywowaniu idei obronności oddać większe usługi, niż wykazywanie, iż zawsze ograniczano się do obrony.

Omawiana broszura składa się z dwu części, skreślonych odrębnie przez dwu autorów, co też spowodowało to, że obaj powtarzają ten sam temat, tj. sprecyzowanie pojęcia obronności państwa, choć — trzeba przyznać — czynią to oryginalnie. Część I pióra podinsp. Konstantego Zajdy omawia „sprawę obronności w programach nauczania i wychowania" w szkole powszechnej. Część II, napisana przez podinsp. Huberta Kiena, poświęcona jest „zagadnieniu obronności w przedmiotach realistycznych i technicznych w szkole powszechnej". Cz. I stara się pouczyć, jak praktycznie rozwiązać może zagadnienie nauczyciel przy nauce historii, języka polskiego, wychowania fizycznego i w organizacjach „młodzieżowych", cz. II daje garść myśli dydaktycznych w zakresie nauczania geografii, przyrody, matematyki, śpiewu, rysunków i zajęć praktycznych. Kien stara się również sprecyzować różnice w realizowaniu zagadnienia obronności w szkole wiejskiej i miejskiej. Rozdział pt. „Lektura uzupełniająca i biblioteki uczniowskie" nie daje właściwie żadnego materiału bibliograficznego, tak cennego przy wprowadzaniu w życie tez autorów. Także uwagi o wycieczkach dotykają sprawy zbyt ogólnikowo i powierzchownie (str. 15).

Obu autorów cechuje zbyt pryncypialne i dosłowne pojmowanie problemu obronności w wychowaniu szkolnym. Dowodem tego twierdzenie Zajdy, że „sposób wychowawczego oddziaływania oraz metody i organizacja pracy dydaktycznej" wykazują „całkowitą korelację z metodami wychowania i szkolenia żołnierza" (str. 8 — podkreśl. rec.). Takie rozwiązywanie problemu państwowo-wychowawczego, wyrażone i w dalszych rozdziałach, umniejsza wartość praktyczną „podręcznika" w szkołach żeńskich, w których gruntownie spopularyzowanie idei obronności ma również zasadnicze znaczenie. Ponieważ niektóre przedmioty „realistyczne i techniczne" tylko bardzo pośrednio służą dydaktycznej realizacji całej sprawy, omówionej w książce (z wyjątkiem geografii i przyrody), toteż cz. II Kiena scharakteryzować można raczej jako wskazówki o państwowo-obywatelskim wychowaniu, niż ścisłe wyczerpanie właściwego tematu. Natomiast przykłady, zaczerpnięte z historii, zasługiwałyby na szersze rozwinięcie, niż to uczynił Zajda, ujmując całość — podobnie jak i drugi autor — szkicowo i ramowo tylko. Całość sprawia wrażenie przedruku dwu obszerniejszych referatów, może wygłoszonych na konferencjach rejonowych lub w innej okazji, obmyślanych więc jako substrat do dyskusji; brak w nich zatem tego, czego oczekiwać wolno od „podręcznego przewodnika metodycznego dla nauczyciela", jak głosi pod-

tytuł broszury. Ponieważ temat jest ciągle żywy, a autorowie już dali szereg myśli trafnych i pożytecznych, radzić by im należało ponowne i szersze opracowanie tegoż samego zagadnienia.

Pewne zastrzeżenia budzić może styl obu części, w których rażą tu i ówdzie zbyt długie okresy (np. str. 5), zawiła budowa zdań (np. str. 8) bądź też zwroty takie, jak „ostatnio zasygnalizowane“ (str. 23), „w płaszczyźnie obronności“ (kilkakrotnie użyty w cz. II) i i.

Marian Tyrowicz

Gebertowa Gizela: Przewodnik Metodyczny do podręcznika pt. Historia dla kl. V szkół powszechnych III stopnia. Lwów-Warszawa 1937, Książnica-Atlas, str. 64.

Gebertowa Gizela: Przewodnik Metodyczny do podręcznika Historia (Opowiadania i czytania) dla V kl. szkół powszechnych III i II stopnia. Lwów-Warszawa 1937, Książnica-Atlas, str. 63.

Różnice między obu Przewodnikami są nieznaczne tak w konstrukcji, jak pod względem treści. Wiele ustępów powtarza się w brzmieniu dosłownym. Wydanie dwu odrębnych broszur uzasadnione jest tym, że istnieją również dwa podręczniki dla kl. V tejże autorki. W Przewodnikach szukamy wyjaśnienia, na jakich podstawach oparła autorka opracowanie jednego i drugiego podręcznika, szukamy wskazówek co do różnic między nimi, lecz wyjaśnień nie ma. Jest to poważna usterka, gdyż bez wniknięcia w koncepcję autorki trudno zrozumieć sens wydania osobnego podręcznika dla stopnia III, kiedy drugi podręcznik jest przeznaczony nie tylko dla szkół stopnia II, ale również dla stopnia III. W recenzji[1] pominąłem to zagadnienie, jednak obecnie korzystam z okazji, by na to zwrócić uwagę, gdyż okazuje się, że nauczycielowi szkoły st. III, mającemu przed oczyma dwa podręczniki tej samej autorki, trudno dokonać wyboru.

Przewodniki dzielą się na dwie części: ogólną, w której są rozpatrzone takie kwestie, jak podręcznik, mapa, ilustracja, chronologia, aktualizacja, korelacja, momenty wychowawcze, — oraz szczegółową, zawierającą uwagi do każdego rozdziału podręcznika. Nie wszystkie wysunięte przez autorkę wskazania można przyjąć bez zastrzeżeń. Ponieważ kwestyj takich jest wyjątkowo dużo, trudno je tu wszystkie omówić, wybiorę więc tylko kilka najważniejszych — i to takich, które najlepiej charakteryzują poglądy dydaktyczne autorki.

Z naciskiem podkreśla autorka w obu Przewodnikach, że w swych podręcznikach nie rozbija opowiadań na części z osobnymi tytułami. Uzasadnia to tym, iż w pamięci dziecka winien utkwić obraz i wszystko, co mu ten obraz rozbija i mąci, wydaje się nieodpowiednie. Zasada jest w istocie słuszna i gdyby każdy rozdział w podręcznikach Gebertowej stanowił jeden obraz, polemika byłaby zbędna. Tak jednak nie jest: w każdym rozdziale jest kilka obrazów. Autorka sama o tym pisze na str. 27

[1] Por. Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne, rocznik V, str. 216—222.

Przewodnika dla st. III/II, kiedy zaznacza, iż materiał o walce Bolesława Chrobrego z Niemcami „jest ugrupowany wyraźnie w dwa obrazy“. Skoro więc opowiadanie dzieli się na dwa obrazy, to czyż nadanie im osobnego tytułu zmąciłoby jasność obrazu? Raczej przeciwnie: ułatwiłoby uczniom uporządkowanie wiadomości i spamiętanie, jak autorka twierdzi na str. 25, kiedy każe samym uczniom opowiadanie dzielić na części i nadawać im osobne tytuły. Tak więc widoczna jest najwyraźniej niezgodność między wysuniętą zasadą o niepodzielności opowiadań a wskazówkami w części szczegółowej.

Niekonsekwencja jest też widoczna w sprawie uzupełniania opowiadań podręcznika przez wyjątki z tekstów źródłowych i urywki z celniejszych opracowań. W Przewodnikach na str. 21 i 22 autorka zwalcza skłonność nauczyciela do takich uzupełnień, gdyż — jak twierdzi — rozpychanie nakazanego przez program materiału naukowego musi odbić się ujemnie na ścisłości i dokładności, z jaką uczniowie pracować powinni nad przyswajaniem go sobie. Uzasadnienie nie jest przekonywujące — tym więcej, że autorka sama dała przecież w jednym ze swych podręczników takie właśnie urywki z celniejszych opracowań i poleca je wszystkie zużytkować na lekcjach. Prócz tego w Przewodniku daje też wskazówki, jak uzupełniać opowiadania podręcznika, np. na str. 30 każe rozszerzyć materiał o zachodnich rycerzach szczegółami o życiu na zamkach, wędrówkach rycerzy, opisem turnieju; na str. 34 poleca wyzyskać liczne legendy związane z napadami Tatarów, a na str. 59 poleca czytać urywki z monografii Śliwińskiego o Sobieskim. I znów mamy wrażenie, iż rację ma autorka nie wtedy, gdy w części ogólnej zwalcza uzupełnienia, lecz wtedy, kiedy w części praktycznej zaleca czytanie celniejszych urywków i gdy sama takie urywki daje w podręczniku dla stopnia III/II. Bo inną sprawą jest zbyt wielka ilość materiału nauczania (a może za mało lekcyj historii?) a inną konieczność ożywiania nauki i budzenia zainteresowań do przeszłości.

O posługiwaniu się podręcznikiem pisze autorka dość szczegółowo i ciekawie, nie wszystkie jednak wskazówki mają równą wartość. Nie można zgodzić się z uwagą, iż „na ogół materiał zadany do opracowania w domu powinien być w szkole omówiony, tj. opowiadanie głośno w klasie przeczytane i wyjaśnione“ (str. 9/III), gdyż podręcznik historii nie jest czytanką polską i dydaktyka historii zna jeszcze inne sposoby korzystania z podręcznika. Trudno też zgodzić się z twierdzeniem, że nauczyciel historii zaczyna w klasie V pracę od początku i że „ma przed sobą białą kartkę“ (str. 4), bowiem elementy historii tkwią w programie różnych przedmiotów już od klasy pierwszej począwszy. Niezrozumiałe jest zalecenie, by na taśmie chronologicznej uczniowie znaczyli wszystkie daty bez względu na to, czy mają je zapamiętać czy nie. Wyjaśnienia o dziale „zapamiętamy“ nie są przekonywujące a prace domowe, zalecane przez autorkę, są przeważnie zbyt trudne i bardzo schematycznie potraktowane.

Charakterystyka Przewodników nie byłaby zupełna, gdyby pominąć strony dodatnie. Tak np. ciekawe są konkretne i na doświadczeniu oparte wskazówki o używaniu mapy, o aktualizacji, o pytaniach uczniów, o stosowaniu urozmaiceń, pożyteczne są też uwagi do poszczególnych rozdzia-

łów. Chociaż więc Przewodniki nie dają zwartego i jasnego poglądu na nauczanie historii w klasie V, chociaż rażą w nich pewne niekonsekwencje, to jednak przez to, że ułatwiają orientację w wielu kwestiach dydaktycznych i zwracają uwagę na trudniejsze problemy, mogą być w ręku nauczyciela pożyteczną pomocą. *Stanisław Nowaczyk*

Ks. Umiński Józef Dr.: Królestwo Boże na ziemi; cz. I. Podręcznik do nauki historii Kościoła powszechnego dla III klasy gimnazjalnej. Lwów 1938. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, str. 160+3 mapki.

Ks. Umiński Józef: Teksty źródłowe do nauki dziejów Kościoła w szkołach średnich; cz. I dla III klasy gimnazjalnej. Lwów 1938. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, str. 78.

Ks. Archutowski Roman: Historia Kościoła katolickiego. Podręcznik do nauki religii dla uczniów gimnazjum, klasa III. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin 1938. Księgarnia św. Wojciecha, str. 196+2 mapki.

Ks. Berek Antoni: Dzieje Kościoła katolickiego. Podręcznik do nauki religii dla klasy III gminazjalnej. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin 1938. Księgarnia św. Wojciecha, str. 198+2 mapki.

Wszystkie te trzy świeżo wydane podręczniki dla klasy III gimnazjum, podają materiał przewidziany programem na tę klasę, tj. od założenia Kościoła do XV wieku włącznie. Ciąg dalszy jest przeznaczony na klasę IV. Strona wydawnicza przedstawia się u wszystkich estetycznie.

Układ. Podział materiału jest przeprowadzony w każdym w podobny sposób, a mianowicie ujęty w pięć okresów, z tą różnicą, że u ks. Archutowskiego dwa pierwsze okresy noszą ponadto tytuł: „Pierwsza epoka", trzy ostatnie: „Druga epoka". Okresy rozpadają się na ustępy, czyli paragrafy, których jest u ks. Umińskiego i Bereka — 50, u ks. Archutowskiego — 64. Każdy z tych podręczników ma przy końcu spis rycin i rzeczy oraz trzy mapki. Ks. Umiński na zakończenie każdego ustępu daje dwa lub trzy pytania, ułatwiające uczniowi zdanie sobie sprawy z całości przerobionego materiału. Ks. Archutowski dopiero po skończonym okresie sam daje charakterystykę pt. „Ogólny pogląd", a ks. Berek robi to samo na tymże miejscu tylko w formie większej ilości pytań (10—14). Te różne cechy układu podpowiadają już pewne różnice metodyczne na lekcji.

Ponieważ ustęp czy paragraf grupuje w sobie materiał według podobieństwa przez autora wybranego, będzie on w praktyce uważany za jednostkę lekcyjną, których liczba odgrywa w podręczniku wielką rolę. Doświadczenie wykazuje, że na przerobienie 60—70 takich jednostek potrzeba nauczycielowi trzech godzin tygodniowo. Z uwagi, że na lekcjach historii Kościoła są do rozporządzenia tylko dwie godziny, podręcznik

ks. Archutowskiego okaże się za obszerny i to, jak przypuszczam, będzie jego dużą wadą. Dwa inne podręczniki mają o 14 paragrafów mniej.

S t r o n a n a u k o w a. Podręcznik ks. Umińskiego przedstawia materiał historyczny z uwzględnieniem wyników badań najnowszej literatury naukowej, spopularyzowany i podany w sposób jasny i łatwy. Samo stanowisko Autora, profesora uniwersytetu, daje pod tym względem całkowite gwarancje. Ks. Archutowski jest znany już szerszemu ogółowi z poprzednio wydawanych podręczników historii Kościoła; obecny podręcznik dostosowany jest do nowego programu, lecz zasadniczo został utrzymany w tradycyjnych ramach. Wiele zastrzeżeń budzi pod tym względem podręcznik ks. Bereka. Dla ilustracji przytoczę parę przykładów. Pod paragrafem 6, opisując pożar Rzymu, powiada o Neronie: „Z harfą w ręku przypatrywał się z tarasu swego pałacu Neron szalejącemu morzu płomieni, deklamując wiersze Homera o pożarze Troi“. To nie jest zgodne z nauką, gdyż wątpliwą jest w ogóle rzeczą, czy Neron podówczas był w Rzymie, cóż mówić o deklamacji i harfie. Takie dobudówki fantazji są możliwe w powieści, ale nie w podręczniku naukowym. Str. 25: „Św. Paweł jako obywatel rzymski został ścięty mieczem za miastem przy drodze ostyjskiej, na miejscu, gdzie obecnie wznosi się wspaniała bazylika św. Pawła za Murami“. Znowu niedokładność, gdyż św. Paweł był ścięty w kotlinie zwanej Wody Salwieńskie (Tre Fontane), a z braku tam cmentarza ciało jego przeniesiono ku drodze ostyjskiej, gdzie dziś stoi jego bazylika. Str. 183, o potępieniu Husa: „Hus jest tragiczną ofiarą ówczesnych stosunków kościelnych“. Zapytać się chcę Autora, czy tylko kościelnych, czy czynniki polityczne nie odegrały tu roli? Czy nie dla nich naród czeski chce w Husie widzieć swego bohatera narodowego? A samemu Husowi Autor dalej też przypisuje winę. Na str. 184—186 omawiając rolę poselstwa polskiego na soborze w Konstancji, ani słowem nie wspomina o wielkim sukcesie, jaki odniosło przez uzyskanie praw do zaprowadzenia chrześcijaństwa i zorganizowania Kościoła na Żmudzi. O paszkwilu Falkenberga trzeba było napisać począwszy od 17 w. po słowie „chrześcijaństwa“, gdy jest mowa o zarzutach przeciwko Jagielle i Polakom, a traktat Włodkowica należało od tego oddzielić, bo on dotyczył spraw innych. Styl zdradza tu wielkie pokrewieństwo z ks. Archutowskim i nie wiadomo, dlaczego myśli zostały zniekształcone. Utracił równowagę Autor na str. 175 przy charakteryzowaniu rozprzężenia życia kościelnego i wyrwały mu się tak mocne słowa, jakich w podręcznikach szkolnych używać nie należy. Tych kilka przykładów przytoczyłem dla zwrócenia uwagi na duże niedociągnięcia ze strony naukowej tego podręcznika. Autor ma zdolności w jasnym wypowiadaniu swych myśli i jeśli popracuje dłużej, będzie mógł napisać dobry podręcznik. Dodajmy, że i ks. Archutowski nie ustrzegł się pewnych usterek, np. na str. 100 błędnie nazwany świętym Kanut W., a na str. 135 tytuł „legatus natus“ przypisany Kietliczowi, gdy otrzymał go Łaski.

I l u s t r a c j e. Wszystkie omawiane podręczniki są ilustrowane i liczba ilustracyj jest prawie jednakowa: 42 — ks. Umińskiego, 37 — ks. Archutowskiego, 39 — ks. Bereka. Ta jednak pomoc naukowa, odgrywająca przy nauce historii bardzo wielką rolę, nie stanęła tu, moim zdaniem, szczególnie w podręcznikach ks. Archutowskiego i ks. Bereka,

na wysokości wymagań dydaktycznych. Przede wszystkim brak tym ilustracjom należytego opisu, w miarę możności dokładnej metryki, z dodaniem, o ile tego zachodzi rzeczowa potrzeba, krótkiego *curriculum vitae*. Ponadto ilustracje powinny reprezentować te czasy, być zabytkami tej epoki, do której jako pomoc naukowa są używane. Ilustracja w ten sposób dobrana będzie nie tylko pomagać do zrozumienia czy zapamiętania zjawiska historycznego, lecz stanie się zarazem źródłem do poznania kultury, szczególnie sztuki. A jeśli autor nie chce czy nie może się z tą zasadą liczyć, to właśnie wówczas szczególnie bez dobrego opisu obejść się nie można, by uniknąć niebezpieczeństwa wytwarzania się fałszywych pojęć u uczniów. Np. przy ilustracji: Matejko „Mieszko I" uczeń może ulec nie tylko fałszywej sugestii o sztuce X wieku, lecz nawet nie będzie posądzony o brak logicznego myślenia, jeśli wywnioskuje, iż Matejko żył w owych czasach. Weźmy kościół Mądrości Bożej (św. Zofii) w Konstantynopolu. Uczeń ogląda ilustrację, widzi minarety, a komentarza do nasuwających się trudności nie znajduje. Ponadto u ks. Archutowskiego i ks. Bereka brak pod ilustracjami numerów porządkowych i choć przy spisie je umieszczono, nic pomóc nie mogą, bo pominięto znowu podanie stronic. W ostatnim podano również błędnie stronę spisu rycin — 199, zamiast 200, zaś przy mapach opuszczono paginację. W obu wymienionych podręcznikach mapa „Świat chrześcijański w średniowieczu" nie zawiera całego szeregu krajów chrześcijańskich.

K o r e l a c j a z historią powszechną. Przy przeglądaniu tych podręczników nie dało się zauważyć, by autorowie pomyśleli o potrzebie korelacji. Odnosi się raczej wrażenie, iż rozwiązanie tego dydaktycznego problemu pozostawili ks .prefektowi na terenie klasy. Ani w przedmowie, ani w tekście nie spotykamy żadnych uwag pomocniczych. Zwracam zatem uwagę na powtarzanie się dużej ilości materiału historycznego, z którym uczniowie spotkali się w drugim półroczu klasy pierwszej i w klasie drugiej. Księża prefekci winni dobrze zapoznać się z podręcznikiem używanym w ich szkole, by mogli materiał przerobiony na historii przejść w przyśpieszonym tempie, a zaoszczędzony czas wykorzystać na pogłębienie wiadomości przy pomocy „Tekstów źródłowych" ks. Umińskiego, lektury pomocniczej, lub w inny sposób. Dla przykładu przytaczam, że obliczyłem ilustracje o treści religijnej w podręcznikach Dąbrowskiego do potrzebnej nam tutaj epoki i naliczyłem ich 42. Okazuje się, że jest to liczba równa najbogaciej ilustrowanemu podręcznikowi — ks. Umińskiego. To dla ks. prefekta nie jest bez wartości.

T e k s t y ź r ó d ł o w e. Wypisy ze źródeł w liczbie 76 ks. Umiński wydał osobno i pod tytułem ustępu podał numer potrzebnego wyjątku źródłowego, a sam tekst źródłowy poprzedził, o ile zachodziła potrzeba, krótkim komentarzem naukowo-historycznym. Dwaj inni Autorowie podali wyjątki ze źródeł na miejscu w podręczniku drobnym drukiem. Mam nadzieję, że metoda zapoczątkowana przez ks. Umińskiego zostanie w przyszłości jeszcze udoskonalona i młodzieży naszej umożliwi poznanie wielkiej przeszłości Kościoła przez zetknięcie się z najpiękniejszymi tej przeszłości zabytkami a nie tylko z suchym jej opisem. Oby też u nas w Polsce powstały jak najprędzej muzea kościelne, bo i one będą bogatą księgą dziejów Królestwa Bożego na ziemi. *Ks. Władysław Kłapkowski*

Retinger J. H.: Polacy w cywilizacjach świata do końca wieku XIX-go. Warszawa 1937, Światowy Związek Polaków z Zagranicy, str. 224.

Od dawna dawał się odczuwać brak przystępnej a poważnej publikacji syntetycznej, która by ilustrowała udział Polski i Polaków w kulturze światowej. Trudność opracowania tego rodzaju dzieła wynikała niewątpliwie stąd, że nie było dość środków materialnych na naukowe badanie zasięgu polskiej myśli i działalności na bardzo nieraz odległych terenach (np. Australii lub Ameryki połudn.), a poza tym krytyczne kontrole „odkryć" i wyników poszukiwań na tym polu, nawet przez najpoważniejsze organizacje naukowe (zwłaszcza Pol. Akad. Um.) natrafiać musiały na poważne przeszkody. Odrodzenie państwa, nawiązanie żywszych stosunków między krajem a emigracją, powstanie instytucyj takich, jak Fundacja Kościuszkowska w Chicago, jak tamtejsze Muzeum Wychodźtwa Polskiego — uczyniły sprawę znacznie łatwiejszą i aktualniejszą.

Okazały i pięknie wydany tom Retingera, jako praca przystępna i zaciekawiająca swym tematem, może się z łatwością znaleźć w bibliotekach szkolnych, stąd też zasługuje na ocenę na tym miejscu i na rozpatrzenie, na jakim stopniu nauki może oddać usługę nauczycielowi czy młodzieży w nauce historii, j. polskiego oraz zagadnień życia współczesnego. Stwierdzić należy na wstępie, że w publikacji Retingera dwa cele walczą ze sobą o lepsze: interes czysto naukowy, obiektywna i krytyczna ocena faktów z chęcią propagandy zasług polskości dla powszechnej kultury i cywilizacji. Te dwa, same dla siebie szlachetne, założenia wpłynęły jednak na pewne obniżenie poziomu naukowego i pobieżność potraktowania niektórych zagadnień ze szkodą dla całości. Już dotychczasowy dorobek autora w postaci obszernych studiów w języku polskim, angielskim i francuskim o charakterze publicystycznym na tematy polityczne, społeczne i gospodarcze (wydaw. od r. 1910) wycisnął swoiste piętno także na omawianym dziele. Wyraziło się ono w swobodnym łączeniu zbyt odległych od siebie dziedzin w jednym rozdziale, w dość chętnym posługiwaniu się hipotezą, w skłonności do uogólnień, nie zawsze popartych szczegółową analizą, na co postaramy się przytoczyć kilka przykładów poniżej.

Na razie słów kilka o treści i układzie książki. Układ jednolity zasadza się na ujęciu całości w 13 rozdziałach, traktujących o roli Polaków w kulturze powszechnej chronologicznie i rzeczowo. Średniowiecza dotyczą trzy rozdziały, tyleż czasów nowożytnych, przy czym tu zaznacza się dobitniej pewna tematyczna odrębność poszczególnych rozdziałów (o ekspansji myśli polskiej w XVI i XVII stul., o wpływach polskich na Wschód, o roli Polaków w dziejach wojskowych Zachodu). Następne rozdziały jeszcze wyraźniej sprowadzają się do kwestii specjalnych: do roli w misjach katolickich, do mecenatu artystycznego (z którym połączono nieco za luźnie przewodnictwo w modzie w pewnych okresach i na pewnych terenach), do znaczenia kobiety polskiej w ogólnym postępie społecznym i kulturalnym do udziału Polaków w walkach zbrojnych, w rewolucjach i ruchach demokratycznych, w kulturze materialnej innych narodów w ciągu

XIX w., w obcej literaturze i sztuce. Już ten układ wskazuje na to, że książka Retingera oddać może niemałe usługi, szczególnie w liceach klasycznych i humanistycznych. Licealny program nauczania historii mówi wyraźnie już w punkcie 1-szym „celów nauczania“ o „szczególnym uwzględnieniu udziału Polski w tworzeniu dziejów i kultury europejskiej“, w punkcie 4-tym o „zrozumieniu czynników, wpływających na rozwój narodów i państw“. Także realizacja programu języka polskiego (dziejów piśmiennictwa) wymaga żywego podkreślenia nie tylko czerpania polskiej twórczości od Zachodu, ale i oddziaływania naszego na narody inne. Wreszcie w nauczaniu „zagadnień życia współczesnego“, szczególnie w kl. II licealnej występuje współzależność polskiej i powszechnej kultury, np. w zagadnieniu 3-cim, zatyt.: Najważniejsze zagadnienia kulturalne Polski współczesnej. Wprawdzie tu położono silniejszy nacisk na współczesność, ale wiadomo z praktyki szkolnej, że przerabianie tych problemów odbywa się najczęściej z odwoływaniem się do historycznych związków, zwłaszcza na przestrzeni XIX w. Książka Retingera zatem i jako lektura pomocnicza (dla nauczyciela w całości, dla ucznia choćby w poszczególnych rozdziałach) i jako materiał do referatów przy nauce historii, języka polskiego i zagadnień życia współczesnego może znaleźć bardzo pożyteczne zastosowanie na stopniu licealnym.

Domagają się jednak sprostowania pewne poglądy autora, które stanowią zarazem przykład uogólnień nie zawsze popartych rzeczowo i nie zawsze fortunnych. Już rozdz. I o „Polsce i kulturze Zachodu“ daje obraz polskiego dziejopisarstwa za ciemny, ponieważ autor cechy pewnych, nieraz krótkich, okresów rozciągnął na cały w. XIX. Nie można się zgodzić z twierdzeniem, że „w wieku XIX nie było w Polsce żadnych centrów nauki poza Krakowem i Lwowem“ a „studium historii uprawiano przede wszystkim w Galicji“ (str. 13), że poza Lelewelem w dziedzinie historiografii polskiej „wielkich talentów... po prostu właściwie nie było“ (str. 14). Również w rozdz. VI o „działalności cywilizacyjnej Polaków na Wschodzie“ nie można przyjąć w całości poglądu o nieobecności polskich wysiłków badawczych w dziedzinie „wpływu Polaków na kształtowanie się losów i kultury rosyjskiej“ (str. 89), ponieważ wiadomo dobrze jak potężny i znakomity odłam polskiego piśmiennictwa historycznego i etnografii w I poł. XIX w. był zorientowany ku Rosji i miał dla niej podstawowe znaczenie (Maciejowski, Z. Dołęga-Chodakowski, Wł. Spasowicz i w. i.).

Szerszego i gruntowniejszego uzasadnienia źródłowego domagają się niektóre twierdzenia autora co do polskiego pochodzenia kilku znakomitych osobistości. Czy Gerland, kawaler zakonu szpitalniczego, żyjący w XII w. był z pewnością „Polakiem, zapomnianym w swojej ojczyźnie“ (str. 25) dlatego, że przy jego imieniu stoi typowe dla średniowiecza określenie „z Polski“? Czy John Lettou, drukarz londyński z XV w. to „nasz rodak Jan Adam z Neapolu“ (str. 57), również głośny typograf? — to pytania, na które argumenty autora nie dają ostatecznej odpowiedzi. Wyraźnie pomylił się autor co do narodowości Zeissberga, niemieckiego badacza polskiej historiografii średniowiecznej, nazywając go „autorem polskim“ (str. 142).

Metodę konstruowania treści przez autora można by nazwać ujęciem raczej encyklopedycznym, opartym bardzo często o enumerację, nie syntetyczną charakterystykę poszczególnych dziedzin kulturalnych czy epok. Toteż zaciążyło nad charakterem wiadomości o wielu wybitnych działaczach czy pisarzach, potraktowanych za dorywczo i niezupełnie. Mimo tych kilku zastrzeżeń książka zasługuje na polecenie jako obraz bardzo rozległy i wiele mówiący o doniosłości polskiej twórczości duchowej i materialnej w świecie. Napisana bardzo żywo i przystępnie, zaopatrzona w estetyczną szatę zewnętrzną — nie znuży czytelnika obfitością nazwisk a nasunie niejedną refleksję, prostującą dotychczasowe przekonania o naszej niższości kulturalnej. Dlatego winna trafić na półki bibliotek szkolnych. *Marian Tyrowicz*

Wasiutyński Jeremi: Kopernik twórca nowego nieba. Z 125 ilustracjami i mapą. Warszawa 1938, Wydawnictwo J. Przeworskiego, str. XVIII + 665.

Omówienie powyższej książki przekroczy może rozmiary normalnej zapiski. Złożyły się na to ważkie powody. Książka cieszy się znaczną poczytnością, opinia głównie prasowa, nawet piór wcale wybitnych przyznaje jej ogromne walory. Otrzymała ona ponadto nagrodę „Wiadomości Literackich". Musimy zacząć od podstawowego pytania: dla kogo ona przeznaczona? Autor mówi wyraźnie... „Poniższa wiadomość o życiu i dziele Kopernika przeznaczona jest dla ogółu inteligentnych czytelników. Dlatego pominąłem w niej prawie odsyłacze źródłowe i krytyczne..." a dał ich tylko 253! — Tak dalej określa Kopernika... „Dla Polaków postać frauenburskiego astronoma będzie szczególnie bliska nie tylko przez swój faktyczny związek z naszą ojczyzną, ale i przez pośmiertny związek serca, wyrażony w legendzie i kulcie...". Dlaczego nie w realnej rzeczywistości, w jego pochodzeniu, znaczeniu i wartości jako wykładnik genium polskiego — na to odpowiedź znajdziemy w szerszych uwagach podpisanego (na innym miejscu).

W dalszym rozważaniu autor stawia sobie zadanie bardzo zaszczytne... „Dzieło Kopernika przeszło już przez swój nadir lekceważenia, czas wydobyć z rupieciarni ten sprzęt szacowny, by przypomnieć warsztat i mistrza sprzed czterech stuleci". Ale czyż tego rodzaju górne zamiary nie rzucają głębokiej a niezasłużonej zasłony na dotychczasowe wysiłki i to znakomite nauki polskiej i europejskiej? Niechaj skromnej odpowiedzi dostarczy doskonała i wyczerpująca Bibliografia prof. Bruchnalskiego ogłoszona jeszcze w 450 rocznicę w 1923 r. a obejmująca pozycji 588. Cytowana zresztą przez autora i wyzyskana bibliografia liczy 169 poz. Prymatu zatem p. Wasiutyńskiemu żadną miarą przyznać nie możemy, mając na uwadze prace Prowego A. (2 tomy tekstu i jeden źródeł, dzieło monumentalne, zasięg źródeł imponujący, choć pisane ze stanowiska niem.). Curzego M. materiały i przyczynki, materiały i osądy nieodżałowanego wydawcy Hosianów ks. dr Hiplera, monografię i zbiór materiałów Polkowskiego (niewątpliwie dzisiaj przestarzałe), wydanie dzieł warszawskie,

oparte na autografie, wreszcie kapitalne i pomnikowe prace najlepszego znawcy L. A. Birkenmajera, więc Materiały, Strommata... Zarys życiorysu i ocena. Kwestie ekonomiczne zajmowały uczonych od Dunajewskiego aż do Dmochowskiego, Grażyńskiego i Bujaka.

Do jakiej kategorii należy cytowana książka? Czy jest dziełem naukowym, czy może opowieścią historyczną, czy publikacją popularną nawet o zakroju publicystycznym? Łączy ona w sobie pewne elementy z każdej kategorii. Dołączony aparat naukowy, bibliografia, obejmująca i pozycje źródłowe, każą pewne ustępy potraktować bardzo poważnie, ale znów wobec wprowadzonych inowacji nauka historyczna musi zająć odpowiednie stanowisko, czy też wysunąć nawet zastrzeżenia.

Książka dzieli się na 4 części: 1. Rodowód. 2. System świata. 3. Człowiek czynu. 4. Nieśmiertelność i mit. Każda z części dzieli się znowu na szereg ustępów opatrzonych osobnymi tytułami, nieraz nawet wcale oryginalnymi. Po czym idą wspomniane przypisy, Bibliografia (pominięto w niej: Birkenmajer Aleksander: Jak tworzył Kopernik?, Curzego M.: Nicolaus Copernik (dobre popularne syntetyczne ujęcie) artykuł Henzelinga Roberta w „Die grossen Deutschen" sub voce Copp. — ciekawy passus „der Name ist sicher polnisch — Grossmutter polnischen Geblüts" polecamy to uwadze autora!

Pewne nastawienie, czy fakturę pisarza zilustrują najlepiej jego własne wypowiedzenia się; a dotyczą one charakterystyki genialnego astronoma.... „Zamknięcie się w sobie było zresztą nie tylko aktem samoobrony przed brutalnością zewnętrznego świata, ale i wyrazem autystycznej i schizoidalnej psychiki... musiał cierpieć nieraz przez swoje osamotnienie, ale świadomość życiowej „małowartościowości" popychała go tym silniej do czynu twórczego" (str. 27) czy w innym miejscu wzmianka o „przeżyciach nasyłanych"; (podobno raczej należałoby używać terminu bardziej ścisłego „myśli nasyłane" (gemachte Gedanken). Czasami między tymi bardzo subtelnymi określeniami występują dość duże odchylenia, graniczące już nawet ze sprzecznością. „Wrodzona nieufność do zewnętrznej rzeczywistości łączyła się w Koperniku z tendencjami idealistycznymi i apriorycznymi..." kilka wierszy niżej podobnie „pogrążony w idealistycznych marzeniach". Tymczasem w innym ustępie czytamy: „Od astrologii, zarówno jak od teologicznej i filozoficznej scholastyki, odsuwało Kopernika również jego jasne poczucie rzeczywistości, odziedziczone chyba po kupieckich przodkach".

Dalecy jesteśmy od wypowiadania sądu na podstawie tylko cząstkowych ustępów, stwierdzić musimy na podstawie gruntownej lektury, iż autor przyjmuje bardzo nęcące teorie (np. Freudowskie) i niejako mechanicznie przystosowuje je do osoby Kopernika. Powyższa metoda jest zaprzeczeniem naszej — historycznej. Z materiału źródłowego, (w tym wypadku biograficznego, twórczo-naukowego) wyprowadzamy pewne wnioski. Na nich budujemy charakterystykę postaci, wyprowadzamy ocenę wypadków, malujemy koloryt, oceniamy wartość czasów. Usprawiedliwieniem pewnym autora są jego fachowe studia astronomiczne a nie historyczne. W naszym ujęciu nie potrzebujemy zgoła uciekać się do tych „nadzwyczajności". Ewolucja, geneza wiekopomnego odkrycia zgoła inna,

prosta, nawet nie skomplikowana .On sam jest wyrazicielem idealnym czasów i epoki. Epoki przełomowej, czasów uniewersalizmu, gdyż tylko one mogły zrodzić taki geniusz. Właśnie jako człowiek przełomu stwierdza („choć uczoności pokornej"), „iż teoria jego o biegu ziemi grubą mgłę niedorzeczności usunie rzeczywistością dowodów". — Brak miejsca nie pozwala na omawianie dalszych szczegółów, które zresztą już w innym miejscu podniesiono (por. art. Birkenmajera Al.).

W imię obiektywizmu podnieść należy i duże walory książki. Pisana stylem zajmującym o dużym wyrobieniu literackim. Autor nakreślił bardzo szerokie tło wydarzeń kulturalnych, politycznych, zagadnień naukowych i uniwersyteckich, zwłaszcza we wzajemnym stosunku Polski i Włoch. Niektóre ustępy, jak np. opisy krajobrazu, doskonale odczute, pełne nastroju i krasy przedstawienia. Ożywia tok przedstawienia opowieść, która dla żywości przeradza się w dialogi jak np. z Calcagninim. Mimo to odmówić musimy książce samej „wartości pierwszego naukowego opracowania", jak brzmi tenor uchwały konkursowej. Stosowanie metody bardzo swoistej — ale w nauce nieprzyjętej, wielce nienaukowe odskoki jak np. przytaczanie całymi stronicami seansów Ossowieckiego, jako pewnego rodzaju sprawdzianu naukowego i poprzednio już zacytowane zastrzeżenia — niechaj będą umotywowaniem naszego stanowiska i sądu. Pod względem typograficznym wyposażona doskonale, dobór ilustracyjny wszechstronny, podany z dużym znawstwem i znacznym wysiłkiem.

Kazimierz Hartleb

Łempicki Stanisław: Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej. Lwów 1938, wyd. K. S. Jakubowskiego, str. 39.

Łempicki Stanisław: Renesans i humanizm w Polsce. Lwów 1938, wyd. K. S. Jakubowskiego, str. 52.

Łempicki Stanisław: Biskupi polskiego renesansu. Lwów 1938, wyd. K. S. Jakubowskiego, str. 34.

Jeszcze przed kilku laty, wszyscy, którzy wysuwali postulat przebudowy studium polonistycznego i historycznego w szkole średniej w kierunku szerszego uwzględnienia dziejów kultury na miejsce przeważającej dotąd historiii politycznej i historii literatury, mogli się łatwo spotkać z zarzutem, że walną przeszkodą jest tu brak odpowiedniej literatury naukowej. Te braki — zwłaszcza jeśli idzie o kulturę wieku XVI — zostały ostatnio w znacznej mierze usunięte. „Dzieje kultury polskiej" A. Brücknera, zbiorowa „Kultura staropolska", „Dzieje obyczajów w dawnej Polsce" J. St. Bystronia, „Studia nad kulturą naukową w Polsce do schyłku XVI stulecia" K. Dobrowolskiego — oto pozycje najistotniejsze w dorobku badań ostatnich lat. Stawały się one podstawą naukowej znajomości XVI wieku, głównie jednak tylko dla nauczyciela, i to zarówno historyka, jak polonisty.

Równocześnie zaś rodziła się świadomość, że okres wieku złotego powinien z powrotem odegrać ważną rolę w wykształceniu naszej młodzieży.

Odczyt Romana Pollaka „Kult romantyzmu czy wieku złotego“ w 1930 r. dawał tej myśli znaczący wyraz. Utwierdzało się coraz silniej przekonanie, że rozmach, żywotność, bujność, tężyzna i wszechstronność inicjatywy kulturalnej Polski Jagiellonów, kultura epoki humanizmu i reformacji potrafi silnie przemówić do wyobraźni młodzieży dzisiejszej. Po tej linii poszedł częściowo i nowy program języka polskiego, w gimnazjum przesuwający punkt ciężkości ze znajomości literatury na zapoznanie się z kulturą duchową XVI w. Byłoby jednak złudzeniem, gdybyśmy sądzili, że realizacja tej słusznej myśli jest łatwa. Zarówno bowiem w nauczaniu historii, jak polonistyki, zasadniczą trudnością, jaka się nasuwa w uwzględnianiu momentów historyczno-kulturalnych jest brak wykształcenia w tym kierunku u wielkiej części nauczycieli. Drugą trudnością jest brak odpowiedniej literatury popularno-naukowej. Ten ostatni brak odczuwa silniej jeszcze młodzież, aniżeli nauczyciel. Nauczyciel bowiem, historyk czy polonista, który chce zapoznać młodzież z rozwojem kultury wieku złotego, ma do dyspozycji wymienione powyżej opracowania naukowe. Dla młodzieży zaś są one albo zbyt trudne, albo zbyt obszerne. Ucząc przez kilka lat dziejów kultury polskiej w krakowskim Państwowym Pedagogium, widziałem, jak nawet młodzież, mająca za sobą ukończoną szkołę średnią, z trudem przebijała się przez niektóre ustępy „Dziejów kultury polskiej“ Brücknera. Znakomita książka Brücknera była dla niej zbyt trudna, zbyt przeładowana w partiach polemicznych. Młodzież potrzebuje wykładu przejrzystego, jasnego, a zarazem sugestywnego ujęcia kultury XVI w.

Tym wymaganiom odpowiadają wymienione w nagłówku rozprawy prof. Stanisława Łempickiego. W rozprawie „Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej“ autor daje najpierw zwarty obraz ustosunkowania się społeczeństwa polskiego, a w szczególności nauki, szkoły i młodzieży, do kultury wieku złotego. Po wielkiej fali entuzjazmu dla wieku XVI, jaki ożywiał przełom XIX i XX w., przyszedł z okresem powojennym niemniej zdecydowany odwrót. Przyczyna tego tkwiła i w niechętnej postawie nowego pokolenia „płynącego — wedle bardzo słusznych słów autora — bezmyślnie na fali obcego nam ahistoryzmu i oszałamiającej, nieraz ogłupiającej aktualności i aktualizacji wszystkiego, co było pod słońcem“. Redukcja wykształcenia klasycznego w szkole i przesunięcia w zainteresowaniach naukowych uniwersytetów też nie pozostały tu bez wpływu. Tymczasem kultura XVI w. powinna w wykształceniu polonistyczno-historycznym naszej młodzieży mieć swe ważne miejsce. I teraz autor daje bardzo jasny wykład, jak pod wpływem życia kulturalnego XVI w. nastąpiło upowszechnienie życia duchowego w Polsce, jego europeizacja i unowocześnienie, a równolegle pogłębienie świadomości narodowej.

Druga rozprawa „Renesans i humanizm w Polsce“ — przedruk ze zbiorowej „Kultury staropolskiej“ — rozgranicza przede wszystkim zakres obu pojęć, następnie przedstawia fazy recepcji tych prądów na gruncie Polski, daje wreszcie ocenę ich wpływu na życie duchowe epoki. Z punktu widzenia przydatności tej broszury na terenie szkoły za najbardziej wartościową jej cechę uważam splecenie w niej wiadomości, które zwykle w umyśle ucznia występują odrębnie, w rozmaitych — żeby tak rzec —

„szufladkach“. Tu wystąpi w jego świadomości jednolita pełnia życia renesansowego, na którą składa się zarówno życie dworu królewskiego, wpływ cudzoziemców, zmiany w literaturze pięknej, postawa uniwersytetu i szkoły, przemiany w życiu religijnym i obyczajowości.

Trzecia broszura „Biskupi polskiego renesansu“ — przedruk z nieznacznymi zmianami z „Przeglądu Powszechnego“ w 1933 r. — to ciekawy, a młodzieży naszej w szkole średniej prawie całkiem nieznany fragment życia kulturalnego epoki renesansu. Prof. Stanisław Łempicki, który w 1928 r. w „Studiach staropolskich“ ku czci Brücknera umieścił rozprawę o charakterze postulatowo-programowym o mecenacie kulturalnym w Polsce, wskazując na ważność badań tego typu, potem zaś — jak to można było wywnioskować z przypisów do rozprawy w „Przeglądzie Powszechnym“ — dał w swym seminarium uniwersyteckim we Lwowie inicjatywę do wielu prac z tego zakresu, był szczególnie predestynowany do nakreślenia wizerunków biskupów-mecenasów XVI w. Z rozprawy wyłaniają się życiem drgające sylwetki biskupów — szczególniej uwypuklona rola dotychczas w cieniu pozostających biskupów typu kontrreformacyjnego, ściśle katolickiego — ich opiekuństwo nad szkolnictwem, nauką, literaturą i sztuką.

Wszystkie trzy broszury prof. Łempickiego będąc rozprawami ściśle naukowymi są równocześnie utrzymane w stylu najlepiej pojętej popularyzacji. Talent literacki autora sprawił, że, jak każda jego rzecz zresztą, pisane są niezwykle sugestywnie, jasno i plastycznie. Ujęte w sposób bardzo zwięzły zawierają one wielkie bogactwo problemów. Te ich wartości naukowe i piękna forma literacka pozwalają wyrazić nadzieję, że znajdą się one w rękach wielu licealistów. Zbliżą one im kulturę humanistyczną XVI w. tak pociągająco tu przedstawioną.

Jan Hulewicz

Tyszkowski Kazimierz: Jan Zamojski, hetman i kanclerz wielki koronny. Wyd. II, uzupełnione, z czterema ilustracjami. Lwów 1938. Biblioteka Macierzy Polskiej, str. 57 + 2 nlb.

Tyszkowski Kazimierz: Hetman Stanisław Żółkiewski. Wyd. II, uzupełnione, z czterema ilustracjami. Lwów 1938. Biblioteka Macierzy Polskiej, str. 54 + 2 nlb.

Oba opracowania, które wyszły w drugim wydaniu nakładem Macierzy Polskiej, posiadają niewątpliwie charakter popularny, ale zawierają też takie wartości, które czynią je dobrą pomocą w pracy szkolnej. Jako lektura na trzeci okres drugiej klasy gimnazjalnej mogą spełnić zarówno postulaty naukowe jak i wychowawcze. Pierwsze dlatego, że obejmując okres kilkudziesięciu lat przełomu wieków XVI i XVII, umożliwią nauczycielowi gruntowne skontrolowanie stanu wiedzy uczniów tuż przy samym końcu roku szkolnego; drugie zaś swym nastawieniem pa-

triotycznym i szczerym a dalekim od sztucznego patosu, w który jakże łatwo popaść przy opisie żywota ludzi sławnych, i to opisie dla młodzieży. W ogóle ujęcie jest męskie, stylistycznie piękne, zwroty jasne i barwne, kompozycja rozdziałów jednak różna. Tak np. rozdział VIII z „Zamojskiego" zupełnie różni się od poprzednich, ma formę opisową, gdy inne narracyjną. Ten też fakt może być wyzyskany przy omawianiu lektury; dla młodych umysłów staną się zrozumiałe różne formy pracy autorskiej. Dodane są załączniki, które przy lekturze a też i przy nauce szkolnej znajdą korzystne zastosowanie (np. listy w sprawie Zborowskich); wreszcie ilustracje, w skromnej liczbie, ale jak najskrupulatniej dobrane. — Uwagi powyższe nie znaczą, by nauczyciel nie miał żadnych już trudności z powyższymi opracowaniami, o ile wskaże je, czy wybierze na obowiązkową lekturę. Trudności będą, może nawet dość duże, zwłaszcza w chwili omawiania lektury. Skromne rozmiary przy dużej zawartości rzeczowej zmuszały autora do stawiania różnych twierdzeń jako pewnych, choć takimi nie są. Dyskusja rozwinięta w oparciu o lekturę wymagać będzie od nauczyciela wielkiej czujności, zwłaszcza gdy będzie oczekiwał od uczniów precyzji historycznego myślenia. Wówczas uwagi o samodzierżawiu, o „matuszce Rosji" mogą go wprowadzić w zakłopotanie, a cóż dopiero mówić o uderzeniu Batorego w roku 1578 na Połock, o ogólnym planie takich właśnie działań wojennych o Inflanty, lub gdy przeczyta, że Iwan Groźny zrzekał się „Połocka, Inflant, Wieliża i innych grodów". To ostatnie zrozumiałe jest jako skrót myślowy, ale czy takie ujęcie stylistyczne nie zmyli uczniów? Jak też zachowa się nauczyciel, gdy uczeń idąc za lekturą nazwie Karola Sudermańskiego w walce z Zamojskim o Inflanty w latach 1601—2 Karolem IX? — Podobne uogólnienia znajdą się i w opracowaniu drugim „Hetman Stanisław Żółkiewski". Np. takie twierdzenie: „Dążenie do odzyskania korony szwedzkiej skłoniło go do łączenia się z Habsburgami i do małżeństwa z arcyksiężniczką austriacką Anną". Przecież w roku 1592 korony szwedzkiej jeszcze nie miał, więc nie mógł jej utracić. Również data unii brzeskiej, podana na rok 1595, gdy zwyczajnie przyjmuje się 1596, lub brak daty urodzenia Żółkiewskiego, musi znaleźć w nauczycielu tłumacza. Struktura „Hetmana — Żółkiewskiego" różni się od „Zamojskiego", gdyż opracowanie to składa się z rozdziałów, będących dla siebie zamkniętymi całościami, wchodzącymi jednak w wyraźny, organiczny związek. Szczególnie zajmujący jest rozdział IV, poświęcony Kłuszynowi. Ogólnie rzecz ujmując stwierdzić należy, że w zbiorze lektur szkolnych winne się oba opracowania znaleźć w większej ilości a ich użycie umożliwi nauczycielowi stosowanie tak rozmaitych podejść do lektury uczniowskiej, że będzie miał pełną satysfakcję dobrego spełnienia jednego z postulatów programu. Od autora, znawcy czasów pierwszych królów elekcyjnych, można się domagać dla potrzeb szkoły pełnego opracowania życia Zamojskiego, zwłaszcza, że mało już stron jego działalności pozostało nieopracowanych monograficznie i coraz pilniejszą jest potrzeba syntezy.

Bronisław Kocowski

Askenazy Szymon: Szkice i portrety. (Wydanie pośmiertne). Warszawa 1937, Nakł. Inst. Wyd. „Biblioteka Polska“, str. 402.

Na zawartość obfitego tomu, wydanego staraniem najbliższej rodziny i grona byłych uczniów autora, a dziś znanych historyków, składa się wybór z jego prac pomniejszych, rozproszonych po tygodnikach i czasopismach codziennych, jako artykuły i recenzje, przedmowy do „Monografij w zakresie dziejów nowożytnych“, wydawanych pod kierownictwem profesora Askenazego, wreszcie odczyty lub inne przemówienia, wygłaszane okolicznościowo w Towarzystwach Naukowych lub publicznie w związku z obchodami rocznicowymi ku czci bohaterów narodowych lub przy innych okazjach.

Kilka spośród zebranych w omawianym tomie prac ukazuje się po raz pierwszy w druku, między innymi odczyt pt. „Przewodnicy myśli polskiej u wstępu doby porozbiorowej“, przeznaczony w r. 1918 dla Poznania, a omawiający narodowe wartości działaczy ówczesnej epoki, tak bardzo zniekształcony przez cenzurę niemiecką, że nie został wygłoszony. Podobny los spotkał szkic pt. „Wiktor Hugo a Polska“, przekreślony przez cenzurę rosyjską za ujawnienie entuzjastycznego stosunku wielkiego pisarza do narodu i kultury polskiej w odpowiedzi na rzeź galicyjską.

Zebrane prace przypadają za rozległy okres od 1897 do 1934 r., w większości jednak pochodzą z epoki bezpośrednio przedwojennej lub z lat wojny. Do młodzieńczych utworów Askenazego w tym tomie należy parę recenzyj, m. in. o dziele jego profesora z Getyngi M. Lehmanna, pt. „Prusy a Polska“ jemu też poświęcony jest jeden z chronologicznie ostatnich szkiców, napisany w r. 1933 pt. „Wspomnienie o prawym historyku“.

„Szkice i portrety“ poprzedza przedmowa, która w barwnej formie podaje ważniejsze wiadomości o życiu i dziełach Szymona Askenazego, charakteryzuje go jako wybitnego badacza i twórcę szkoły historycznej, oddając mu równocześnie należną cześć jako patriocie i obywatelowi polskiemu. Poszczególne prace zaopatrzono w przypisy informacyjne, wyjaśniające proweniencję tekstu, niekiedy także jego genezę; do kilku dołączone zostały notatki bibliograficzne lub inne uwagi, dość zresztą niejednolite, a nawet w stosunku do całego tomu sprawiające wrażenie przypadkowości. Autorskich przypisów źródłowych zebrane prace na ogół nie posiadają, co jest naturalne wobec ich charakteru i pochodzenia; natomiast w części III: „Miscellanea i dokumenty“ znajdują się artykuły w lwiej części będące przedrukiem materiału źródłowego, związanego zresztą w treści z przytoczonymi w dwu poprzednich częściach opracowaniami. Książka została zaopatrzona w indeks nazwisk oraz ozdobiona 16 ilustracjami o charakterze portretowym. Według treści całość podzielona jest na 3 części: I — Szkice, II — Portrety, III — Miscellanea i dokumenty.

Cz. I — Szkice obejmuje 22 prac, poświęcone na ogół zagadnieniom z doby rozbiorowej i późniejszej, aż do pierwszych lat odrodzenia Państwa Polskiego, uszeregowane, o ile się dało, w chronologicznym następstwie. Szkice to przeważnie niewielkie, kilku lub kilkunastostronicowe, tematy też nie nowe dla czytelników dzieł Askenazego. Obracają się na ogół wokoło

stosunków polsko-pruskich, spraw dysydenckich, zagadnień epoki napoleońskiej, powstania listopadowego i sytuacji Królestwa Kongresowego.

Inne artykuły noszą charakter bardziej publicystyczny, są bowiem oddźwiękiem na sprawy aktualne wówczas, gdy dane utwory powstawały. Tak więc np. artykuł „Z niedawnej przeszłości" jest przedrukiem memoriału napisanego przez Askenazego w 1909 r., wyjaśniającego wyższemu urzędnikowi przy dworze carskim sytuację w Królestwie Polskim; na tory wskazań politycznym wkracza autor w przede dniu plebiscytu na Śląsku, w artykule, podkreślającym ważność tego kraju dla Polski i starania Prusaków o utrzymanie go dla siebie („O Śląsk, o byt"); w tonie apelu do służby obywatelskiej dla dobra odzyskanego państwa brzmi przemówienie wygłoszone na grobie Kościuszki w Solurze w 1921 r. „O odrodzeniu Ojczyzny".

W zależności od pochodzenia czy przeznaczenia każdego ze szkiców różnią się one formą i charakterem. Są wśród nich drobiazgowe przyczynki, interesujące przez nagromadzenie obrazowych szczegółów, np. „Powrót Napoleona z Moskwy", stanowiący dokładną według zapisek Wąsowicza relację z dnia na dzień podróży Napoleona przez ziemie litewsko-polskie, barwny opis zewnętrznej strony pobytu Aleksandra w Puławach w 1814 r. („Zjazd w Puławach w r. 1814"), są inne syntetyczne, ujmujące całość sprawy w powiązaniu genetycznym, jasnym, przekonywującym, o szerokim rozmachu kwestii do dna zbadanej i przemyślanej. Takim jest szkic pt. „Założenie Królestwa Polskiego w r. 1815". Dzięki znanym narracyjnym wartościom autora, wszystkie szkice mają niepoślednią dla czytelnika wartość: bądź odświeżają znajomość spraw przez tegoż autora gdzie indziej wyłożonych szerzej i może trudniej, bądź dorzucają nowe szczegóły, bądź wreszcie wprowadzają czytelnika w najbliższą nam czasowo epokę dziejów porozbiorowych od strony żywej i czynnej postawy obywatelskiej bezpośredniego uczestnika i świadka dziś minionych walk i stosunków.

W cz. II — w 13 sylwetkach występują m. in. postacie Waszyngtona, Ign. Potockiego, T. Kościuszki, ks. J. Poniatowskiego, gen. M. Sokolnickiego, A. Czartoryskiego, L. Kronenberga, T. Korzona. Niektóre z tych portretów skreślone bardziej przygodnie, np. z racji ukazania się obszerniejszej monografji, jak Ign. Potockiego lub gen. M. Sokolnickiego, ograniczają się do kilku ważniejszych momentów życia danej jednostki, do lapidarnej, zawsze mistrzowskiej, charakterystyki osoby. Inne dłuższe, pełniejsze opracowania, poświęcone np. T. Kościuszce i ks. J. Poniatowskiemu, w syntetycznej przejrzystej formie kreślą te same cechy nieposzlakowanej ofiarnej miłości Ojczyzny bohaterów narodowych, prawość i cnoty republikańskie Kościuszki i nieskazitelne poczucie honoru narodowego ks. Józefa, które znamy z innych większych prac Askenazego.

Bardzo interesująca próba portretu ks. A. Czartoryskiego, niestety w formie czystopisu obejmuje zaledwie początek jego barwnego żywota, dalsze części zestawione przez wydawców na podstawie brulionów autorskich i przedruków z publikowanych już artykułów, nie mogą być traktowane jako wykładnik ostatecznie sformułowanych poglądów Askenazego.

Wszystkie drobne prace zebrane w tym tomie przeniknięte są tym samym partriotycznym stosunkiem do spraw polskich, jaki znamy z dzieł

„Łukasiński“, „Ks. Józef Poniatowski“, „Napoleon a Polska“. Występuje w nich wiara w asymilacyjne wartości narodu polskiego, scalającego w jedną zwartą bryłę najbardziej zróżniczkowane czynności („L. Kronenberg“), wyrażone są poglądy liberalne, np. w ocenie cenzury rosyjskiej nie tylko w dobie Królestwa Kongresowego, lecz także w czasach znacznie późniejszych (str. 161); przewija się przez książkę ideologia pracy obywatelskiej w służbie narodu, podniesionej wysoko ponad pozytywistyczne ideały pracy w drobnym kręgu własnych czy rodzinnych interesów („List Sołtyka“); podkreśla też autor rolę Polaków jako „rycerzy wolności“, przelewających krew w walce z uciskiem, co będzie „wiecznie zaszczytem imienia Polaka“ („Tadeusz Kościuszko“). Warto też zatrzymać się na szkicu „Przewodnicy myśli polskiej u wstępu doby porozbiorowej (1795—1815)“, gdzie w subtelnych rozważaniach autor zwraca uwagę na wytwarzającą się pośród ludzi Księstwa Warszawskiego „samowiedzę narodową“, stanowiącą opokę, na której miało się utrzymać istnienie narodu po upadku państwa.

„Szkice i portrety“ mogą być użytkowane jako lektura dla młodzieży. Nadają się w tym celu zwłaszcza takie rozdziały, jak „Przewodnicy myśli polskiej“, „Założenie Królestwa Kongresowego“, „W. Hugo a Polska“, „Tadeusz Kościuszko“, „Książę Józef Poniatowski“, „Leopold Kronenberg“, i wiele innych. Wprawdzie nie wszystkie z zawartych prac dostarczą młodzieży wiele materiału rzeczowego, niektóre bowiem są raczej uogólnieniem opartym na znanych już czytelnikowi faktach, lecz wszystkie potrafią pobudzić zainteresowanie młodzieży do historycznych badań, myśli jej rozruszać, a serce natchnąć ideologią gorącego umiłowania Ojczyzny.

Halina Mrozowska

Sochańska-Serafin Zofia: Zamość b. r., Wydawnictwo Koła Miłośników Książki w Zamościu, str. 108 + 4 nlb, 58 ilustr.

Tak bardzo zasłużone Koło Miłośników Książki w Zamościu może się pochlubić nową pozycją i — z góry zaznaczamy — bardzo cenną i wysoce oryginalną. Zamość Zofii Sochańskiej to doskonały rozumowany przewodnik, a zarazem piękna opowieść-gawęda o przejściach... „miasta wymarzonego, miasta z bajki — Zamościa“. Autorka obrała bardzo trafną a zarazem nader celową metodę. W ogólnym zarysie przedstawia się ona w sposób następujący. Po bardzo pięknym i poetycznym wstępie wprowadza nas do samego miasta rozpoczynając od rynku (nawiasem mówiąc najpiękniejszego w Polsce, a godnego zająć przodujące miejsce w każdej stolicy świata), po czym z kolei przechodzi do rynku solnego, wodnego. Zatrzymuje się przy każdym i w opis, zresztą wcale fachowy, wplata od razu opowieść np. o kupiectwie. Przed naszymi oczyma rozsnuwa barwną wstęgę życia minionych czasów. Te refleksy, spojrzenia w przeszłość obejmują normalnie po trzy wieki. Tak szeroka perspektywa dochodzi zwyczajnie prawie z reguły do czasów współczesnych. I w ten sposób, jak powiada — zapatrzona w piękno hetmańskiego grodu, wsłuchana w tętna i pulsowanie kiedyś tak promiennej przeszłości — autorka... „chodźmy marzyć i śnić“.

A jest naprawdę o czym. By tylko służyć przykładem. Ileż to wspomnień łączy się z bastionami Zamościa, jego bramami: lwowską, szczebrzeską z świątyniami oo. bonifratrów, ss. franciszkanek, kościołem św. Stanisława, przepiękną kolegiatą, zamkiem i arsenałem, akademią. A każdy zachowany zabytek, jak np. ratusz (jedyny w Polsce z zewnętrzną kondygnacją schodów), czy kolegiata — oba dzieła słynnego architekty Bernarda Morando (wszak rzucał on podwaliny pod utworzenie własnego, rodzimego typu kościelnych budowli renesansowych) — ileż nastręcza sposobności do wspomnień historycznych. Jak prostą a piękną opowieść roztoczyła znowuż o życiu i zajęciach kanclerskich przy opisie i dziejach zamku ordynackiego. A ileż sposobności „nastręczył“ gmach akademii, prosząc się niejako o przypomnienie tych górnych wzlotów, zamierzeń, programów, jakie się w tych murach dokonywały. Ileż tam ciekawych postaci w osobach mistrzów i wychowanków tej szkoły, która kiedyś miała i mogła współzawodniczyć z prastarą szkołą krakowską. W jakże zaś inną dziedzinę wprowadza nas arsenał. Tak rzuciliśmy kilka przykładów — można by je mnożyć.

A pamiętać należy, iż to lekkie, poetyczne czasami opowiadanie oparła na bardzo gruntownych i wnikliwych studiach, na wyczerpaniu literatury drukowanej, jako też i poszukiwaniach archiwalnych. Na końcu pracy mamy podane owe wyzyskane źródła. Nie brak wyczerpującego indeksu ilustracji. Pozostawałaby jeszcze kwestia nawet zasadnicza: celowość tego rodzaju prac. Książeczka p. Sochańskiej winna być wzorem, jak doskonale można połączyć ścisłość historyczną z piękną szatą literacką. Jak w zgodnym zespole tworzą one harmonijną całość. Przy opracowaniach monograficznych dzisiaj tak bardzo aktualnych, w dobrze pojętym ruchu regionalnym, przy konstruowaniu tak koniecznych przewodników może by znowu połączyć oba zadania i zagadnienia. Przykład mamy i to piękny, zachęcający.

Kazmierz Hartleb

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Biblioteka historyczna dla młodzieży. Wydawnictwo Sekcji Dydaktycznej Oddziału Lwowskiego Polskiego Towarzystwa Historycznego. Nr 4: W czasach Chrobrego. Obrazy z dziejów i kultury X—XI wieku. Wybrane ustępy z dzieła Stanisława Zakrzewskiego „Bolesław Chrobry Wielki“, do druku przygotowała i objaśnieniami opatrzyła Jadwiga Wiszówna. Lwów 1938, s. 40 z 3 ilustracjami.

Treść zawarta jest w 4 rozdziałach: 1. Dzieciństwo i młodość księcia-rycerza. II. Święty Wojciech, biskup-marzyciel. 3. Bolesław w wieku dojrzałym: człowiek i władca. 4. Koronacja i śmierć Bolesława Chrobrego. Ustępy poprzedzone są krótkim życiorysem Stanisława Zakrzewskiego. Młody czytelnik znajdzie tu wiadomości z tak cennego dzieła, jakim jest „Bolesław Chrobry Wielki“, najgłębsza i najwszechstronniejsza monogra-

fia odnośnie do dziejów wczesno-piastowskich. Skoro zważymy, że dokładne poznanie tych właśnie zaczątków naszego państwa i narodu jest warunkiem zrozumienia późniejszych wypadków dziejowych w ich istotnej treści, możemy tę lekturę historyczną ocenić jako niezwykle pożyteczną i zajmującą. Wybór ustępów jest trafny i do pojęć młodzieży nie tylko licealnej, ale i gimnazjalnej zupełnie dostosowany, również i dzięki dokładnym i pracowitym objaśnieniom wydawczyni. Ze względu właśnie na zakres pojęć czytelnika oraz jego młody wiek, wydawczyni słusznie pomija wśród wybranych wyjątków ustępy czy wyrazy nieodpowiednie. Czasem jednak czyni to bez wyraźnej potrzeby, a ze szkodą dla danego zagadnienia. Przez zbędne zaś niekiedy popularyzowanie zniekształca myśl autora (m. in. na s. 33, gdzie mowa o znaczeniu koronacji). — Wyrażenia jak: „ad limina apostolorum“ czy „usposobienie kontemplacyjno-ascetyczne“ są chyba zrozumiałe dla ucznia kl. II, nie było więc potrzeby je opuszczać, najwyżej objaśnić. Można by również przytoczyć przykłady opuszczania w tekście poszczególnych wyrazów czy zdań, bądź zastępowania ich innymi, bez żadnego uzasadnienia (np. Zakrz.: „Koronował się Chrobry na początku 1025 r. zapewne w Krakowie“, tu: „zapewne w Krakowie“ opuszczono). Przez przestawienie ustępów doszło na s. 20—21 do pomieszania chronologicznego, gdy mowa o pobycie św. Wojciecha w Rzymie w r. 996 i o wydarzeniach w latach poprzednich. Niewiadomo również dlaczego interpunkcja jest tu inna jak u Zakrzewskiego. Gdy mowa o „zbójach z Jomsborga“ (s. 28), należało w przypiskach dać objaśnienie. Przy objaśnianiu wyrazu „chlamida“ (s. 35) nie należało pisać, że jest podobna do dalmatyki, bo i tak młody czytelnik będzie tu w kłopocie. *A. K.*

Śliwiński Artur: Konstytucja Trzeciego Maja. Wyd. IV. Lwów 1938. Państw. Wydaw. Książ. Szkol., s. 99, 15 ilustracyj.

Wymieniona wyżej książka ukazująca się już w IV wyd., składa się z 7 rozdziałów, traktujących o upadku Polski w XVII w., początkach odrodzenia, sejmie czteroletnim, konstytucji, dniu Trzeciego Maja, oraz o znaczeniu ustawy majowej. Autor w formie monograficznej przedstawił dzieje Konstytucji Trzeciego Maja i dał ciekawą, trafną charakterystykę osób biorących w niej udział. Prosty, jasny styl, rzeczowe powiązanie rozdziałów, czyni książkę pożyteczną lekturą dla kl. III nowego typu do okresu „Walki Polski o utrzymanie niepodległego bytu“. Spis treści, jako też skorowidz nazwisk ułatwia orientację. *W. P.*

Śliwiński Artur. Powstanie styczniowe, wyd. III. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych, s. 263 + 1 nlb. 49 ilustr. 8°.

Obok dwóch cykli: „Wielka Bibl. Historyczna“ i „Kultura polska i obca“, tworzących lekturę historyczną dla młodzieży gimnazjalnej i licealnej, zapoczątkowało nadto Państw. Wyd. Książek Szkolnych serię: „Monografie Historyczne“. Jednym z pierwszych tomów jest właśnie nowe wydanie „Powstania Styczniowego“. Popularno-naukowe monografie Śliwińskiego mają od dawna zastosowanie w szkole. Obecne zwłaszcza wydanie monografii o 1863 r. powinno znaleźć się w bibliotece szkolnej. Zostało ono uzupełnione wynikami najnowszych badań, wyposażone w 49 pięknych ilustracyj (przeważnie współczesne sztychy), zaopatrzone w indeksy osób i miejscowości oraz wykaz ważniejszej literatury przedmiotu.

A. K.

Szczęsny J. i Wojtecki: Rozwój stanów w Polsce, włościaństwo, mieszczaństwo, szlachta i duchowieństwo. Warszawa, „Pomoc Szkolna“ H. Wajnera, s. 57.

Broszurka przedstawia zewnętrznie i wewnętrznie typowy charakter tzw. „bryka“. Pod względem treści zawiera ona opracowanie tematów: Kwestia włościańska w Polsce w rozwoju historycznym (14 stronic) — Rozwój miast i mieszczaństwa w Polsce (13 stronic) — Geneza i rozwój

stanu szlacheckiego w Polsce (13½ stronic). — Duchowieństwo (10½ stronic). Aby zorientować się w wartości tej „pomocy“, wystarczy przytoczyć kilka „kwiatków“, zawartych w opracowaniu. I tak na str. 4 jest mowa o wzroście znaczenia wojów „z rozwojem stanu feudalnego(!) w Polsce; gospodarstwo żarowe (str. 5) „tzn. uprawia się grunt aż do wyjałowienia“; przywilej lokacyjny wystawiał „pan wsi“ (str. 6); przyczyny kolonizacji tłumaczy się... ciasnotą i przeludnieniem; folwark tworzy się przez... okrojenie gruntów włościańskich, itd. Przykładów chyba dosyć, nie mówiąc już o niedomaganiach stylu i korekty.

K. S.

German Juliusz: Amaranty. Powieść z lat 1803—1813. Lwów-Warszawa 1938, Książnica-Atlas, t. I, s. 338+2 nlb., II, s. 302+2 nlb.

Powieść o amarantach ułańskich obejmuje czasy Księstwa Warszawskiego i toczy się dokoła centralnej postaci księcia Józefa aż po tragiczny jego zgon w Elsterze. Splatają się z tą postacią romantyczne koleje życia Dominika Radziwiłła i fikcyjnego bohatera Montwiłła. Za wiele erotyzmu a za mało talentu w odtwarzaniu napoleońskiej epopei i jej rycerskiego ducha. Toteż młodzież zawsze chętniej weźmie do ręki Gąsiorowskiego „Huragan“ czy inne powieści historyczne.

K. T.

Strachey Lytton: Ludzie epoki Wiktorii, Florence Nightingale — Generał Gordon. Warszawa 1938, Tow. Wyd. „Rój“, s. 269+ 3 nlb.

Złączone w jedną książkę życiorysy związane są z sobą tylko luźną epoką i... dziwnym uporem w działaniu, charakteryzującym obie postacie. W odniesieniu do Fl. Nightingale autor nazywa jej niczym nieprzełamaną wolę działania wprost „demonem“. Ta psychologiczna potrzeba tworzenia, ta chęć rozszerzenia kręgu swego życia poza codzienność użycia stanowią bezsprzecznie najgłębszy rys charakteru Fl. Nightingale, a umiejętne uchwycenie go i uwydatnienie przez autora sprawia, że książkę czyta się z niesłabnącym zainteresowaniem. Równie ciekawie ujął autor sylwetkę duchową generała Gordona, zapatrzonego z uporem w swoje cele i plany. Życiorys F. Nightingale nadaje się na lekturę szkolną, zwłaszcza przy omawianiu roli P. C. K., ewentualnie dla Kół Młodzieży P. C. K. Jako lektura historyczna ma książka mniejsze znaczenie, gdyż dotyczy ośrodka mało znanego polskiej młodzieży, co utrudnia jej zorientowanie się w bardzo nieraz subtelnie podmalowanym tle i fabule historycznej. Życiorys generała Gordona może obudzić zainteresowanie dla zagadnień kolonialnych.

J. K.

Piłsudski Józef: Moje pierwsze boje. Wspomnienia spisane w twierdzy magdeburskiej. Wstęp i przypisy opracował Wacław Lipiński, wyd. IV, Warszawa 1937, Instytut Józefa Piłsudskiego poświęcony badaniu najnowszej historii Polski, str. 174 i 4 mapki.

Najnowsze wydanie „Moich bojów“ składa się z trzech rozdziałów, poświęconych pierwszym przeżyciom wojennym w r. 1914 a to z terenów: Nowy Korczyn-Opatowiec, Ulina Mała i Limanowa-Marcinkowice. Rozdział pierwszy obejmuje działania wrześniowe nad Wisłą, Nidą i Dunajcem, gdzie po raz pierwszy okazały się zalety bojowe młodych legionistów i ich dowódców. Rozdział drugi kreśli, na tle odwrotu austriackiej armii gen. Dankla, marsz z Wolbromia do Krakowa przez Ulinę Małą. Rozdział trzeci opisuje walki na Podhalu pod Marcinkowicami i Limanową w grudniu 1914 r. Wspomnienia powyższe, uzupełnione mapkami terenów bojów, zaopatrzone indeksem osób i miejscowości i wydane w formacie podręcznikowym stanowią niezbędną lekturę przy nauczaniu Polski współczesnej.

K. L.

Żulińska Barbara S. C. R.: Dla Ciebie Polsko. Obrazki z życia Tadeusza Zulińskiego (Romana Barskiego). Lwów 1938. Państw. Wydaw. Książ. Szkol., s. 82 i 7 ilustracyj.

Autorka, siostra por. Tadeusza Żulińskiego, w formie opowiadania, na tle lat 1914—20 skreśliła dzieje jednego z najczynniejszych uczestników walk o niepodległość Polski, syna i bratanka powstańców z 1863 r. Barwnie i plastycznie scharakteryzowała sylwetkę żołnierza-patrioty, którego dewizą życia od lat najmłodszych było „Dla Ciebie Polsko“. Omówione zostało dzieciństwo Żulińskiego, jego działalność w P. P. S., Związku Strzeleckim, Legionach, P. O. W. aż do śmierci bohaterskiej pod Kamieniuchą. Książeczka stanowi dobrą lekturę szkolną przy nauce dziejów odzyskania niepodległości. *W. P.*

Kozłowski Roman: Taczanka naprzód! Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkoln., s. 158+2 nlb.

„Taczanka naprzód“ to „wspomnienia wojenne opowiadane młodzieży“ przez uczestnika kampanii 1920 roku, artylerzystę; taczanką była po prostu bryczka z umieszczonym na niej karabinem maszynowym. Żmudną, pełną trudu i ofiar drogę od Warszawy na południ.-wschód do Tarnopolszczyzny aż po linię graniczną przemierza autor po wielu latach ze swymi dziećmi i w czasie podróży opowiada o walkach, jakie toczyły się na tej ziemi. Bezpretensjonalna forma opowiadania, ton żywego uczucia patriotycznego czynią z książki miłą lekturę dla młodzieży. Specjalną uwagę należy należy zwrócić na nią w województwach południowowschodnich, gdyż stanowić tu może pomoc w nauczaniu historii regionalnej: akcja książki rozgrywa się głównie na północ i wschód od Lwowa. W środowisku mieszanym narodowościowo przy zastosowaniu książki jako lektury nauczyciel winienby stonować nieco zbyt proste przedstawienie bierności a nawet wrogości wsi mniejszościowych i reakcji na nie. Wartość książki obniża brak mapy, tak bardzo potrzebnej dla nakreślenia trasy wojsk.

J. K.

Górski Artur: Ku czemu Polska szła, wyd. IV. Lwów 1938, Państw. Wydaw. Książ. Szkol., s. 280, 8^{0}.

Głośna książka Artura Górskiego ukazała się obecnie już w czwartym wydaniu, które niczym nie różni się od poprzednich wydań. Wielki myśliciel i poeta pisał tę książkę w czasach wielkiej wojny, gdy ważyły się losy przyszłej Polski w celu obudzenia wiary w geniusz Narodu i wielkie twórcze siły Polski. Historiozoficzne ujęcie dziejów Polski od czasów bajecznych do Sobieskiego ma cele wychowawcze. „Warsztat doświadczalny — powiada autor w przedmowie do obecnego wydania, — jakim jest przeszłość historyczna, winien być wykorzystany w tym kierunku, aby na przyszłość zrzucić z siebie ciężar fatalności, które w mrocznych zaułkach tej psychiki zbiorowej uwiły sobie swoje gniazdo“. Książka Górskiego, powstała z najgłębszego przekonania o wielkim, dziejowym posłannictwie Polski, jest nadal popularna i poczytna. Omawiane wydanie posiada wykwintną szatę typograficzną; książka została wyróżniona przez Radę Książki i zaliczona do sześciu najpiękniej wydanych książek w 1937 r.

A. K.

Polen und seine Wirtschaft. Königsberg (Pr) 1937, Institut für Osteuropäische Wirtschaft.

Jest to atlas podręczny (60 stron tekstu i 350 map szkicowych i kartogramów), z którego dział historyczny chcemy tu omówić.

Dyrektor Instytutu prof. dr Th. Oberländer zapewnia w przedmowie o obiektywizmie, a wydawca p. Peter-Heinz Seraphim, kierownik wydziału polskiego Instytutu, zapowiada poważne ujęcie przedmiotu, współpracę wszystkich członków wydziału i pomoc „wielu historyków niemieckich“. Jako historyk miejscowy występuje tylko cand. hist. Gerhard Wolfrum.

Wiedzeni doświadczeniem bierzemy atlas do ręki bez wielkich złudzeń co do obiektywizmu autorów, ale z przekonaniem o ich elementarnym przy-

gotowaniu naukowym. Tymczasem, od razu powiedzmy, że rzecz nie zasługuje na recenzję, tylko na stwierdzenie, że podobne curiosum w wydawnictwie instytutu naukowego ukazać się mogło.

Autorowie „chcą spróbować przedstawić niektóre z najważniejszych zdarzeń w rozwoju dziejowym Polski „einleitend und gewissermassen thesenhaft“ dodają przytem „Tatsachenmaterial“ w Tablicy chronologicznej.

Dajemy szereg wyjątków dość równomiernie wybranych z całości (9 podwójnych stronic) w przekładzie dosłownym dla zobrazowania tendencji i poziomu wydawnictwa.

Najpierw prehistoria:

„Ze znalezisk okazuje się, że ok. 800 przed Chr. w dorzeczu Wisły i Warty siedzą, szerząc się ku połud. i wschodowi, szczepy germańskie, które wyparły poprzednich mieszkańców... należących do tzw. kultury łużyckiej, o których napewno to tylko wiemy, że byli pochodzenia w każdym razie nie słowiańskiego, ale zapewne illiryjskiego...“

Dalej następuje szkic — doprawdy — nie historii Polski, ale historii wpływów politycznych i kulturalnych niemieckich w Polsce. Cytujemy — bez tendencji.

„Na Śląsku już wcześnie (za Bolesława Chr.) wszczyna się rozwój inny (tj. nie polski)“.

„Kazimierz Wielki... popierał rozwój imigracji niemieckiej; za niego stolica Kraków stała się zupełnie przeważnie niemieckim miastem“.

„Ostatnia z Piastów, Jadwiga...“.

„Śląsk, tymczasem (w. XV) całkowicie zniemczony, ostatecznie znikł z pola widzenia Polski“.

„Walki z Rosją (sic) o Smoleńsk (1500, 1605, 1634), o Ukrainę (1533, 1635, 1651), o „Baltikum“ (1557, 1576, 1634, 1635)... — jak widzimy, większość dat fałszywa.

1569... „wprowadzono wspólne sejmy elekcyjne w Krakowie...“

„Mieszczanie w w. XV i XVI w ogromnej większości nie Polacy, ale Niemcy“.

Dowiadujemy się dalej, że Prusy dlatego nastawały na rozbiór Polski, aby się uchronić przed zdobyciem przez Rosję całej Polski wraz z Wielkopolską i Pomorzem, oraz przed aneksją Prus Wschodnich przez Rosję.

W II rozbiorze Rosja dostała „resztę Litwy i Wołyń“.

Po rozbiorach rząd austriacki nie sprzeciwiał się postępom Polaków w Galicji „kosztem Niemców i Ukraińców“.

Po wielkiej wojnie powstanie w Poznańskiem wybuchło — na przełomie lat 1919—1920.

W plebiscycie śląskim więcej niż $^{3}/_{5}$ głosów padło za Niemcami.

Gen. Żeligowski w pozornym powstaniu oderwał Wilno od Litwy — przed wojną 1920, ale po przysądzeniu Wilna przez Ligę Narodów Litwie...

Nie wymieniamy tu równie charakterystycznych przemilczeń.

„Tablica chronologiczna“, podająca materiał faktyczny, powinnaby chyba być w lepszej zgodzie z historią.

Oto parę cytat:

„Ok. 960 r. Mieszko I Dagone, normandzkiego pochodzenia, zakłada dynastię Piastów i tworzy pierwsze państwo polskie“.

„1300. Za cesarza Albrechta I na nowo zostaje potwierdzone zwierzchnictwo niemieckie nad całą Polską“.

„1333. Kazimierz Wielki zostaje uznany za posiadacza senioratu“.

„1410. Zwycięstwo Polaków i Litwinów pod Tannenbergiem skutkiem zdrady stanów pruskich“.

1576. Tron zdobywa Stefan Batory z Siedmiogrodu. Daremne wysiłki zmuszenia Gdańska do zrzeczenia się swych praw. „Walka z Rosją o kraje Bałtyckie bez istotnego powodzenia“.

„1655. Rosjanie zajmują (sic!) Lublin“.

Dalsze daty są mniej więcej powtórzeniem tez tekstu.

Rzecz uzupełnia 17 szkicowych mapek historycznych, poświęconych głównie wędrówkom Germanów na naszych ziemiach, oraz rozbiorom i wreszcie wielkiej wojnie. Na całe dzieje Polski niepodległej przeznaczono dwie mapy. Jedna przedstawia „Państwo Piastów ok. 1000“ z podtytułem: „pod zwierzchnictwem niemieckim od r. 963“. Druga nazywa się „Polska i Litwa ok. 1422“, w ramach granic politycznych daje zupełną pustkę, upstrzoną nazwami niemieckimi kilku głównych miast, np. Garten (Grodno); niema nawet Lwowa, Brześcia, Trok, Połocka i Torunia! i nacisk kładzie na ziemie, z których Zakon zmuszony był wówczas zrezygnować. Scisłość tych wszystkich szkiców i ich zgodność z nauką dzisiejszą jest mniej więcej na poziomie tekstu. Koronę ich stanowi szkic pt. „Die Wunschgrenzen der poln. territor. Expansion“ z rozróżnieniem: „podług Piłsudskiego“ i „podług Dmowskiego“, co właściwie jest tylko podług autorów z Królewca.

Nie miejsce tu na ocenę innych rozdziałów Atlasu; robią one jednak wrażenie nieco wyższego poziomu. Należy tedy zadać pytanie: poco Institut für osteuropäische Wirtschaft, a raczej jego wydział polski brał się do historii, do której ani jego środki, ani metody najwyraźniej się nie nadają.

Jan Natanson-Leski

Musioł Ludwik: Pszczyna. Monografia historyczna. Katowice 1936, s. 596, 8⁰. (Monografie Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku).

Praca ta, to — w myśl intencji autora — popularne opracowanie dziejów miasta Pszczyny, przeznaczone dla tych wszystkich, których dzieje te z różnych powodów interesują. Przedstawiono w pracy szczegółowo dzieje miasta i poszczególnych jego instytucji. Na końcu umieszczono wybór 44 dokumentów, odnoszących się do dziejów miasta. Książka może być przykładem sumiennie, źródłowo, a równocześnie popularnie i ciekawie ujętej pracy z dziedziny historii regionalnej. Ze względu na bardzo specjalny temat jak i na duże rozmiary, książka ta zainteresuje zapewne przede wszystkim nauczycieli, związanych z Pszczyną: może też być użyta na tym terenie w pierwszym rzędzie, jako lektura historyczna dla uczniów gimnazjum czy liceum. Ułatwi to podział książki na krótkie, odrębne rozdziały, co umożliwia czytanie jej częściami.

K. P.

Pawłowski Edward: Bydgoszcz w historycznym rozwoju od początku aż po dzień dzisiejszy. Bydgoszcz 1937, str. 131.

Pięknie ilustrowane wydawnictwo przeznaczone jest dla przyjezdnych turystów, jako informator, obejmujący w skróceniu dzieje Bydgoszczy od czasów najdawniejszych aż po dzień dzisiejszy. Opowieść zamyka autor w następujących rozdziałach: historia Bydgoszczy, pochodzenie nazwy miasta, Bydgoszcz w czasach niewoli (od 1772 r.), Bydgoszcz w odrodzonej Polsce, dzisiejsza Bydgoszcz: kultura i sztuka, gospodarka miejska, sport i wychowanie fizyczne. Wydawnictwo w miarę wyczerpujące, oparte częściowo na źródłach historycznych, przedstawia się bardzo korzystnie. W szkolnej biblioteczce historycznej może oddać cenne usługi informacyjne.

K. L.

Podoliński Władysław: Sambor i okolica, przegląd krajoznawczy. Sambor 1937, str. 80 z 2 mapkami.

Rzecz właściwą poprzedza historyczno-geograficzny rys powiatu samborskiego, po którym przechodzi autor do skreślenia aż po dzień dzisiejszy (w silnym skrócie) dziejów Sambora. Z kolei opisuje autor zwięźle okolicę Sambora, a to Stary Sambor, Starą Sól, Strzelbice, Suszyce, Rakową, Felsztyn, Laszki Murowane, Sprynię, Kulczyce Szlacheckie i Chyrów. Dział informacyjny zawiera spis władz, urzędów, szkół itp. Całość ilustrowana jest szeregiem zdjęć z Sambora i okolicy.

K. L.

Sukertowa-Biedrawina Emilia: Z przeszłości Działdowa 1525—1600. Działdowo 1936, Muzeum Mazurskie, s. 44.

Sukertowa-Biedrawina Emilia: Działdowo w XVIII w. Działdowo 1937, Pol. Tow. Krajoznawcze, Oddz. w Działdowie, s. 96.

Sukertowa-Biedrawina Emilia: Przewodnik krajoznawczo-historyczny ilustrowany po działdowskim powiecie. Działdowo 1937, Pol. Tow. Krajozn. Oddz. w Działdowie, s. 44+12+1 mapka, 19 ilustracyj.

Pierwsze dwie prace są owocem skrzętnych poszukiwań autorki po kronikach i literaturze naukowej. Zawierają one szereg szkiców z dziejów miasteczka Działdowa o znaczeniu lokalnym i regionalnym. Stanowić mogą dużą pomoc w nauczaniu historii lokalnej.

Pieczołowicie opracowany przewodnik, prócz opisu krajobrazu i licznych zabytków historycznych w poszczególnych miejscowościach, zawiera szereg wiadomości z dziejów wydarzeń związanych z tą mazurską ziemią. Przewodnik posiada dużą wartość dla turysty i stanowi pierwszorzędną pomoc w nauczaniu historii lokalnej. *K. S.*

Grabski Stanisław: Ku lepszej Polsce. Warszawa, Rój 1938, str. 253.

Książka powyższa jest zbiorem szeregu artykułów, opublikowanych w Gońcu Warszawskim w ciągu roku 1936 i 1937, przy czym jednak artykuły te w wydaniu książkowym uległy rewizji i uzupełnieniu. Książka dzieli się na kilkanaście rozdziałów. W pierwszym z nich pt. „Potrzeba idei“ przeciwstawia się autor wszelkim teoriom rządów monopartyjnych, wysuwając tezę, że rządy takie „jako przed nikim poza swym wodzem, czy swą radą wtajemniczonych nieodpowiedzialne, są z istoty pogańskie“. Ideą krystalizującą ustrój państwa powinna być w Polsce, zdaniem autora, idea państwa chrześcijańskiego, „które uznaje zawsze i wszędzie wyższość pochodzącego od Boga prawa moralnego nad tworzonymi przez ludzi ustawami i rozporządzeniami“. Z ideą tą nie da się też pogodzić, „tak bardzo się dziś u nas w różnych organizacjach młodzieży szerzący władczy do Polski stosunek, któremu przeciwstawia „stosunek służebny“. Ale propaganda „lepszej, naprawdę chrześcijańskiej Polski“ będzie jałowa, „jeśli nie da się ogółowi społeczeństwa tego choćby minimum dobrobytu, jaki jest konieczny, by człowiek z braku chleba nie kradł, ze strachu o jutrzejszy zarobek nie kłamał, z obawy przed utratą posady nie denuncjował“. Centralne zagadnienie ekonomiczne w Polsce polega, zdaniem autora, na tym, jak własnymi siłami stworzyć produkcyjne zatrudnienia dla całego naszego przyrostu ludności w ilości około 500.000 ludzi, ażeby zaś to się stało, musi iść postęp naszej produkcji przemysłowej w zawrotnym tempie naprzód. Z tego założenia wychodząc, zwalcza autor program deflacjonistyczny i oświadcza się za uniezależnieniem naszej waluty od międzynarodowych rynków pieniężnych, za śmiałym zerwaniem z zasadą kredytowego pokrycia banknotów i za stosowaniem w szerokiej mierze kredytu pierwiastkowego na cele produkcyjne, mającego się udzielać przez Bank Polski niezależnie od pokrycia kruszcowego. Na takim kredycie pierwiastkowym powinniśmy — zdaniem autora — oprzeć „narodowy nasz system kredytowo-walutowy“. Ingerencja państwa w dziedzinie gospodarczej polegać powinna na rozdzielaniu kredytu pomiędzy poszczególne grupy zawodowe, sama zaś organizacja produkcji pozostać ma funkcją jednostek i to możliwie jak największej ich liczby. Innymi słowy, państwo ma wspomagać kredytami pierwiastkowymi przedsiębiorczość indywidualną, która w zamian za swą pomoc musi się pod grozą dewaluacji zgodzić „na zrezygnowanie z wolności rozwijania się w kierunku jedynie największych spodziewanych zysków“. *Z. K.*

Turowski Grzegorz: Warunki i drogi rozwoju gospodarczego wsi polskiej, b. m. i r. w., Nakładem „Gospodarki Narodowej“, spółdzielni z o. o., s. 133 i 3 nlb.

Nauka „zagadnień życia współczesnego“ na stopniu licealnym cierpi dotkliwie na brak lektur dla młodzieży, która ma — w myśl programu —

zdobyć „poglądowe zrozumienie zjawisk" na podstawie „odpowiednich materiałów książkowych" i „bezpośredniej obserwacji". Jednym z bardzo szeroko rozbudowanych członów w programie tej nauki jest „wieś i jej rola w życiu Polski". Z tych dwu względów zasługuje na uwagę nauczycieli książka Grz. Turowskiego. Dostarcza ona bardzo dużo trafnych myśli, opartych o materiał statystyczny, skomponowany znacznie ściślej z wytycznymi programu, niż w Małym Roczniku Statystycznym, daje przejrzyste tabele, dotyczące zarówno zagadnień populacyjno-kulturalnych (np. realizacja nauczania powsz. na wsi i w mieście, poziom szkolnictwa powsz. w miastach i na wsi itp.), jak i prawno-agrarnych i produkcyjno-handlowych. Co najważniejsze wszystkie problemy przedstawione są jasno, językiem zrozumiałym (co prawda tu i ówdzie okresy za długie i ciężkie) i z widoczną troską o naprawę bolączek gospodarczych państwa. Autor podkreśla w „Wstępie" momenty, które spowodowały słaby, jak dotąd, stan „rozważań nad właściwym kierunkiem rozwoju gospodarczego kraju", wynikający z bardzo nikłego dopływu do warstw inteligencji żywiołu pochodzenia chłopskiego, za czym idzie „nie dość bezpośredni kontakt z rzeczywistością dnia codziennego", zwłaszcza w dziedzinie rolnictwa, skłonność do przeceniania zagadnień koniunkturalnych i traktowania rolnika jako „uczestnika obrotu rynkowego", a nie zagadnienia społecznego, ogólno-państwowego. Autor daje dużo ciekawych wywodów i twierdzeń, zasługujących na zaufanie, bo przemyślanych sumiennie. Dzieli je na trzy grupy zagadnień. W pierwszej omawia „Warunki pracy i rozwój rolnictwa polskiego" w drugiej „Perspektywy rozwojowe rolnictwa polskiego", w trzeciej precyzuje „wytyczne podstawowe". Najobszerniejsza część pierwsza wprowadza czytelnika na rynki rolnictwa krajowego, zarówno wewnętrzne jak i zagraniczne (tu ciekawe dociekania nad konsumpcją żywnościową w Polsce a za granicą), ilustruje czynniki hamujące postęp gospodarczy drobnej własności (zaniedbania melioracyjne, sprawy własności ziemskiej szachownicowej, karłowatej, niepodzielnej, przeludnienia, braków organizacyj handlowych itp.) i charakteryzuje warunki rozwoju produkcyjnego wielkiej własności. Część druga koncentruje się w czterech punktach: w kierunku produkcji, typie warsztatu rolnego, problemie kredytu i kapitału wraz z organizacją zbytu i wreszcie w stosunku wzajemnym miasta i wsi. „Wytyczne podstawowe" wysuwają kilka zasadniczych tez, z których wynika, że siły wsi narastają potężnie i nieodpornie i że stanowią one podstawę dla „realnego i twórczego wysiłku polityki państwa". W tekście rażą błędy ortograficzne, jak „spuścizna, ekspressis verbis" itp., które domagają się poprawy. *M. T.*

Ignaszewski Janusz: Górnośląskie koncerny hutnicze w roku 1937. Uwagi na tle sprawozdań i bilansów. Katowice 1938, str. 23, odb. z czasop. „Hutnik" 5/1938.

Omawiana broszurka jest krótkim rzutem oka na działalność dwóch czołowych koncernów górnośląskich „Wspólnoty Interesów Górniczo-Hutniczych S. A." i „Huty Pokoju S. A.". Autor zajął stanowisko chronologicznej retrospekcji i na tle koniunktury gospodarczej z lat 1931—37 poddał analizie działalność obu koncernów. W treści operuje autor danymi statystycznymi (np. zestawienia bilansowe), przeprowadza liczne analogie i zbiera w końcu wnioski w 3 punktach, z których wynika, że wzmiankowane koncerny idą po linii stałego i pomyślnego rozwoju. Całość jest przyczynkiem do poznania gospodarki krajowej na odcinku górnośląskim i może oddać usługi przy nauczaniu Polski współczesnej. *K. L.*

Problemy Dalekiego Wschodu: nr 1. Konflikt japońsko-chiński, str. 16, — nr 2. Gospodarcza i finansowa potęga Japonii, str. 30; nr 3. Konflikt chińsko-japoński z katolickiego punktu widzenia, str. 28; — nr 4. Ruch komunistyczny w Chinach. Zaraza komunistyczna na Dalekim Wschodzie, str. 30, Warszawa 1938.

Aktualny problem chińsko-japoński, znajdujący obecnie swój wyraz w orężnych zmaganiach na terytorium Chin, zaciekawia także i opinię pol-

ską. Kwestia klęski czy zwycięstwa Chin nie pozostanie bez wpływu na naszego wschodniego sąsiada Z. S. S. R., kierującego właśnie swą ekspansję na Daleki Wschód z zamiarem przeciwstawienia się aktywistycznie nastrojonej Japonii. Tło tego konfliktu, rozgrywającego się w Azji, malują właśnie wspomniane broszurki. W pierwszej spotykamy omówienie aktywności Japonii i kwestię podboju Chin przez Sowiety. W drugiej mamy szerzej rozwinięty problem gospodarczy Japonii, a więc produkcję rolną, zagadnienie surowców, interesy Japonii w Chinach północnych, rozwój przemysłu japońskiego, rozwój handlu zagranicznego, budżet, długi i walutę, oraz finansowanie ekspedycji japońskiej w Chinach. Autorem trzeciej broszurki (poprzednie anonimowe) jest kontradmirał jap. S. Yamamoto, który podpisał się w imieniu rodaków-katolików i zawarł tu swoje uwagi, będące opinią katolickiej ludności Japonii. Wreszcie ostatnia broszura przedstawia konflikt ideologii, akcję Ligi Narodów i bolszewizmu na Dalekim Wschodzie, bolszewizm i komintern w opinii japońskiej, bolszewizm na Wschodzie (Chiny, Japonia, Mandżuria) i tzw. front ludowy na Dalekim Wschodzie. We wpływach bolszewickich wyodrębniono wpływy polityczno-dyplomatyczne, ekonomiczne, społeczne, wojskowe i moralno-religijne, przyczyniające komunizmu. Wydawnictwo powyższe, aczkolwiek cele jego są zasadniczo propagandowe, spełni do pewnego stopnia swą rolę i w szkole przy omawianiu współczesnych zagadnień polityki międzynarodowej, jako materiał referatowy.

K. L.

Statkowski Joseph: Poland Old and New. Warsav 1938, M. Arct, s. 115.

Ukazała się przed niedawnym czasem niewielka rozmiarami, ale o bardzo ponętnej szacie zewnętrznej książka w języku angielskim o dawnej i współczesnej Polsce. Wydanie jej w Polsce mogło by nasuwać myśl, iż przeznaczona jest wyłącznie dla zagranicy, dla turystów, dla miłośników polskiego folkloru. Po zapoznaniu się z tą miłą publikacją nabieramy zdania odmiennego. Jej popularna, ale wszechstronna i pięknie pod względem literackim ujęta treść o polskich dziejach od czasów legendarnych do chwili ostatniej, o polskim życiu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym — czyni z niej niejako podręcznik „nauki o Polsce współczesnej" dla tej młodzieży naszej za granicą, szczególnie w Ameryce półn., która nie zna języka polskiego. Także i młodzież, żyjąca w kraju a ucząca się języka angielskiego — zyskuje w tym wydawnictwie niezwykle pożyteczną lekturę, a nawet pomoc naukową do wypowiadania się ustnego czy ćwiczeń pisemnych w języku angielskim. Filologowie nowoż., uczący j. angielskiego — winni zwrócić na powyższą książkę jako podstawę ćwiczeń w mówieniu i pisaniu baczniejszą uwagę. Programy j. angielskiego zarówno w gimnazjach, jak i liceach (a tym bardziej w szkolnictwie zawodowym) mówią wyraźnie o poznawaniu „zjawisk życia codziennego", o językowym ujmowaniu tematów, związanych z życiem i przeżyciami młodzieży, z wydarzeniami aktualnymi ze świata naukowego, politycznego, społecznego itp.", o umiejętności porównywania kultur obcych (w danym wypadku anglo-saskiej) z kulturą polską. Te cele naukowe dadzą się zrealizować najlepiej na podłożu kulturalno-historycznym, a w tym kierunku praca J. Statkowskiego oddać może niemałe usługi. W części, dotyczącej przeszłości Polski — ukazuje autor wielką skłonność do przeplatania wiadomości historycznych materiałem legendarnym, podaniowym, nawet w zakresie XVII w. (np. urodzin Jana Sobieskiego). Nadaje to opowiadaniu żywości anegdotycznej i zabarwienia lokalnego; ale zbytecznym wydaje się nam wprowadzanie w świat tych podań dat ściślejszych, nawet rocznych (np. rządy Popiela — w. VII, elekcja Piasta — r. 842 — s. 12). Pożądana byłaby większa selekcja w materiale baśniowym, np. opowiadanie o trzech braciach-Słowianach (Lechu, Czechu i Rusie), mające także odmienną wersję od tradycyjnej, nie wydaje się szczęśliwie wprowadzone.

Nie brak w książce J. Statkowskiego i pewnych usterek, zasługujących na sprostowanie. W katedrze wawelskiej — nie spoczywa ciało św. Wojciecha, lecz św. Stanisława, opis Polski i drużyny książęcej jest pióra arabskiego podróżnika Ibrahima-ibn-Jakuba, nie Al-Bekriego z XI w. Książka jest ilustrowana bardzo pięknie i obficie, zaopatrzona też w łatwo czytelne i wyraziste mapki; szczególnie estetycznie wypadła okładka.

M. T.

Divéky Adrian: Dziejowe wskazania polskiej i węgierskiej racji stanu. Warszawa 1935, s. 36. (Odbitka z miesięcznika Nasza Przyszłość 1935, nr XLVI).

Prof. Divéky zestawia materiał historyczny wzajemnych stosunków polsko-węgierskich w ciągu wieków, od momentu powstania obu państw aż po niedoszłą pomoc węgierską z 1920 r.; podkreśla okresy współdziałania omijając chwile zatargów i konfliktów, bo chce udowodnić tezę solidarności interesów Polski i Węgier, oraz konieczności współpracy politycznej i doprowadzenia do wspólnej granicy. Zebranie materiału może być przydatne przy omawianiu stosunków polsko-węgierskich w gimnazjum czy liceum. *K. T.*

Bączkowski W.: Grunwald czy Pilawce. Warszawa 1938, nakł. „Myśli Polskiej", s. 208.

Bocheński Adolf: Między Niemcami a Rosją. Warszawa 1937, Polityka, Skł. F. Hoesick, s. 185.

Wojciechowski Zygmunt: Między Niemcami a Rosją. Z powodu książek Bocheńskiego i Bączkowskiego. Poznań 1938, Awangarda Państwa Narodowego.

W związku z budową przez polską inicjatywę bloku oddzielającego totalizm niemiecki od rosyjskiego, idzie dyskusja polityczna na temat programu Polski wobec Niemiec i Rosji. Dyskusja ta ustala południkowy, bałtycki kierunek polityki polskiej, uzasadniony interesem głównego trzonu narodowego i historycznymi tradycjami. Odchyleniem od tego kierunku są pomysły polityczne Bocheńskiego i Bączkowskiego, którzy zajmują się problemem ukraińskim i domagają się dążenia do utworzenia państwa ukraińskiego jako zabezpieczenia przed Rosją i jej poparciem. Z tezą tą polemizuje w „Awangardzie" prof. Wojciechowski, podtrzymując koncepcję południkowej, nie równoleżnikowej polityki państwa polskiego. Wywody swe ilustruje ciekawą mapką, która wykazuje cofanie się Polski na zachodzie w konsekwencji zaangażowania się ku południowemu wschodowi.

Przeczytanie tych dzieł jest nader pouczające — i choć uczniowi dawać ich do ręki nie można — to dla nauczyciela dadzą one podnietę do rozważań nad problemami polskiej polityki zagranicznej. *K. T.*

Mikschy Hans: Die österreichischen Schulverhältnisse vor 1869. Beiträge zur Geschichte des Lehrstandes und der Schule vor Schaffung des Reichsvolksschulgesetzes, Unpolitische Vereinigung der niederösterreichischen Lehrerschaft. 1937, s. 61+2 nlb.

Książeczka ta, która powstanie swe zawdzięcza polemice pomiędzy dwoma stowarzyszeniami nauczycielskimi w Austrii (przed jej przyłączeniem do Rzeszy), przedstawia stosunki, panujące wśród austriackiego nauczycielstwa szkół ludowych przed r. 1869, tj. przed wydaniem zasadniczej ustawy o szkołach ludowych. Nie jest to opracowanie historyczne, lecz zbiór różnych źródłowych wyjątków z rozporządzeń władz szkolnych, okólników, dokumentów osobistych dawnych nauczycieli; przytoczono też i wyjątki z opracowań (głównie: A. Weiss, Gesch. d. Oest. Volksschule), oraz osobiste wspomnienia. Ilustrują one nędzę materialną nauczycieli, ich wykształcenie, stosunki szkolne i służbowe, jednym słowem całą karierę życiową ówczesnego nauczyciela ludowego. *A. K.*

Vial Francisque: Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire. Paris 1936, Libraire Delagrave, s. V+285+2 nlb.

Są to dzieje średniego szkolnictwa francuskiego, począwszy od wieku XVII aż do czasów dzisiejszych. Usuwając na plan dalszy stronę organizacyjno-ustrojową wraz z kolejnymi reformami w tej dziedzinie, dąży autor do uwypuklenia życia wewnętrznego tegoż szkolnictwa w jego najgłębszych i najistotniejszych przejawach, stara się uchwycić ducha, ożywiającego wewnętrzną treść francuskiego szkolnictwa średniego. Część I: Les anciens collèges" mówi o szkołach średnich, tzw. kolegiach. Szkoły te wyrosły na podłożu ideologii starego reżimu, są wiernym odbiciem jego poglądów i uczuć. Część II: „Les écoles centrales", to rozdział, na który autor położył szczególny nacisk. Z żywym zainteresowaniem zajmuje się tu szkolnictwem średnim doby rewolucyjnej, która w dziedzinie szkolnictwa położyła kres kolegiom, tworząc nową sieć szkół, tzw. centralnych. Jak wiadomo, stanowiły one główne ogniwa w całej ówczesnej organizacji szkolnej. Szkoły te, nad których utworzeniem pracowały pierwszorzędne umysły Francji i które zostały przyjęte przez ogół z entuzjazmem, były bardzo krótkotrwałe. Uwypuklić „efemeryczne" zjawisko tych szkół na tle wcześniejszej szkoły starego reżimu oraz późniejszych liceów i kolegiów doby napoleońskiej, a w końcu szkół średnich czasów dzisiejszych, jest celem autora. Ta część pracy, tycząca się szkół centralnych, jest najbardziej wyczerpującym obrazem, odnośnie do tego zagadnienia. Wobec szkół centralnych, w których odzwierciedliła się filozofia i duch rewolucji francuskiej, szkolnictwo dzisiejsze Francji, zdaniem autora, jest zjawiskiem przejściowym i pełnym chaosu. Część III: „L'enseignement secondaire de 1806 á 1935" jest największa, zawiera dzieje francuskiego szkolnictwa średniego, poprzez licea i kolegia ery napoleońskiej, aż do najnowszych czasów. Autor, sam czynnie pracujący w szkolnictwie średnim, rozwinął przed czytelnikiem dokładny obraz francuskiego szkolnictwa średniego z jego programami, metodami, stroną pedagogiczną i administracyjną. Intencją autora jest powiązać każdorazowo reformę szkolną z duchem czasu, jego potrzebami i hasłami, przy czym wyraźną sympatią darzy szkoły centralne, jako produkt ducha rewolucji. Ponadto o wyraźnym sentymencie jego dla haseł demokratycznych, w odniesieniu do szkolnictwa, świadczy jego uznanie dla Cournot'a, autora dzieła pt. „Les Institutions d'Instruction publique en France", czemu daje wyraz we wstępie do omawianej pracy. Francisque Vial jest m. i. również autorem dzieła pt. „L'enseignement secondaire et la démocratie", nagrodzonego przez Akademię francuską.

A. K.

Wildner Adolf: Die Jugendliteratur. Reichenberg b. r. Verlagsbuchhandlung Paul Solor's Nachf., s. 72.

Współczesna nauka pedagogiczna przywiązuje wielką wagę do odpowiednio opracowanej i dobranej lektury dla młodzieży, stawiając ją w rzędzie najskuteczniejszych czynników wychowawczych. Każdy więc nauczyciel, świadomy swych zadań, powinien gruntownie i wszechstronnie zapoznać się z tym problemem, aby mógł celowo i z powodzeniem oddziaływać na rozwój psychiki i intelektu młodzieży. Dotychczas w niemieckiej literaturze pedagogiczno-dydaktycznej poświęcono mało uwagi tej kwestii, w następstwkie czego dawał się odczuwać brak odpowiedniego opracowania. Autor wyżej zacytowanej książki postawił sobie za cel wypełnić tę lukę. Wspomniane dzieło jest treściwym i zwartym przeglądem rozwoju literatury dla młodzieży. Treść książki ujęta jest w szereg rozdziałów, poświęconych krytycznemu omówieniu poszczególnych gatunków literatury przeznaczonej dla młodzieży. Uwzględniony został dział książki z obrazkami, pieśni ludowe, dziecięce, autorzy pieśni dziecięcych, bajki ludowe, bajki artystyczne, podania ludowe, mity o bohaterach i bogach pogańskich, wreszcie opowiadania i książki pouczające dla młodzieży.Na końcu zestawione są najważniejsze rozporządzenia ministerialne, dotyczące

bibliotek uczniowskich i lektury dla młodzieży w szkołach powszechnych i wydziałowych na terenie Czechosłowacji. — Książką Adolfa Wildnera mógłby się u nas zainteresować z pożytkiem przede wszystkim germanista.
A. Ż.

Wóycicki Aleksander ks. prof. dr rektor U. S. B.: Co to jest współczesny uniwersytet? Wykład publiczny na rozpoczęcie roku akademickiego 1937—1938, wygłoszony w auli kolumnowej U. S. B. w Wilnie 11 października 1937 roku. Rocznik Uniw. Stefana Batorego 1937/38. Wilno 1938, str. 23—53.

Aby dać odpowiedź na pytanie, co to jest współczesny uniwersytet, należy zdaniem autora poznać najpierw uniwersytet dawny. Jako kuźnia wiedzy, zazdrośnie strzeżona przez Kościół, uniwersytet dawny dał fundamenty współczesnemu, datującemu swój początek od wieku XVII. Celem uniwersytetu współczesnego jest nauka objawiająca się w specjalizacji studiów i w posługiwaniu się odpowiednimi metodami. Temu celowi w wiekach nowożytnych patronuje państwo, zmieniając uniwersytet w instytucję społeczno-państwową, która przez udzielanie nauki przygotowuje do wykonywania życiowych zawodów. Obok tego drugim zadaniem jest praca naukowo-twórcza w obranej dziedzinie i w zakresie danej specjalności. Zasadniczą cechą uniwersytetu współczesnego jest autonomia. Autonomia zastrzega uniwersytetowi szereg przywilejów, przy równoczesnej ingerencji władz państwowych; czysta autonomia jest nie do pomyślenia nawet jako duchowa, która znajduje swój najwyższy wyraz w wolności nauczania. Z kolei poświęca autor uwagę funkcjom uniwersytetu. Pierwsza to funkcja naukowa, czyli uprawa wiedzy, druga to funkcja społeczna, tworzenie elity umysłowej i duchowej, wreszcie ostatnia to funkcja wychowywania nowych pokoleń. *K. L.*

Złoty szlak. Kwartalnik poświęcony kulturze Ziemi Halickiej. Stanisławów, Rocznik I, 1938, zesz. I, s. 80, 4°, zesz. II, s. 72, 4°.

Pod powyższym tytułem zaczęło wychodzić nowe czasopismo regionalne, jako organ nowopowstałego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Stanisławowie, pod redakcją Janusza Miketty. Dwa pierwsze zeszyty tego czasopisma zawierają artykuły historyczne, które mogą i powinny oddać usługi w nauczaniu historii w regionie ziem połud.-wschodnich. Są to: Aleksandra Czołowskiego „Złoty Szlak“, piękny szkic o tej głównej drodze najazdów tatarskich na Polskę i o jej znaczeniu w dziejach; Józefa Zielińskiego „Agaton Giller w Stanisławowie“ (oba w zesz. I) i tegoż „Herb miasta Stanisławowa“ (zesz. II). Dalszą treść obu zeszytów wypełniają artykuły treści przyrodniczej ,gospodarczej i etnograficznej, bibliografia regionalna oraz kronika. Pismo, bogato ilustrowane, wyposażone jest w nader estetyczną szatę typograficzną. *A K.*

Hubert Witold: Wojny bałtyckie. Warszawa 1938, Wyd. Ligi Morskiej i Kolonialnej, s. 650.

Literatura morska w odrodzonej Rzpltej jest dość obfita. Omawiano już niejednokrotnie morskie zagadnienia gospodarcze i techniczne. Brak było natomiast opracowań problemu morskiego ze stanowiska wojskowego. Lukę tę wypełnił fachowiec-marynarz. Książka inż. Huberta jest pierwszą polską i bodaj że i nie polską monografią wojen bałtyckich. W dość obszernym wstępie przedstawia autor znaczenie morza i istotę wojny morskiej; następnie przechodzi do dokładnego opisu Bałtyku pod względem geograficznym, hydrograficznym i nawigacyjnym; dużo miejsca poświęca autor narodom nadbałtyckim i ich dążeniom.

Dzieje wojen bałtyckich dzieli inż. Hubert na kilka okresów: 1) duński do poł. XIV w., 2) hanzeatycki do 1523 r., 3) szwedzki do 1721 r., 4) rosyjski do 1905 r., 5) niemiecki do 1918 r. W oznaczonych datami

okresach przedstawia autor dokładnie zmagania o hegemonię bałtycką od najdawniejszych czasów aż do traktatu wersalskiego. Całość zamyka autor wnioskami taktycznymi, strategicznymi i politycznymi. Wiele miejsca poświęca autor sprawom polskim, nie tylko ściśle morskim, ale i pomorskim, pruskim i inflanckim, przedstawiając je w ścisłej łączności z całością zagadnienia w danym okresie. Książka zawiera jednak szereg błędów rzeczowych i braków (np. na s. 66 za Bolesława Krzywoustego jest już prymas Polski; s. 226 ucieczka z pola bitwy nad jeziorem Lubieszowskim dowódcy zbuntowanych Gdańszczan Hansa von Köln i w. i.). Spraw polskich, które nie kończyły się wojną, a pozostawały tylko w gabinetach polityków, nie omawia autor szerzej, dając o tym tylko drobne wzmianki. Mimo tych usterek przedstawia praca inż. Huberta wielką wartość, szczególnie dla nauczycieli gimnazjalnych przy omawianiu zagadnień morskich, gdyż jest jedyną próbą syntetycznego przedstawienia wojen i związanych z tym zagadnień bałtyckich nie tylko w literaturze polskiej, ale i obcej.

E. Ch.

Wśród czasopism

Przegląd czasopism polskich

Pierwsze półrocze 1938 rr. przynosi w dziedzinie rozważań nad dydaktyką historii bardzo obfity materiał, drukowany na łamach różnych czasopism pedagogicznych. Wśród rozpatrywanych zagadnień na czoło wysuwają się artykuły, ujmujące pod różnym kątem widzenia trudności napotykane przy realizacji programu oraz dzielące się doświadczeniami nabytymi w praktyce swych autorów, następnie znaczną pozycję stanowią rozprawki na temat traktowania i ujmowania historii regionalnej, — a wreszcie najwięcej komentarzy zyskuje zagadnienie obrony kraju, uwzględniane na różnych stopniach nauczania. Ponadto nie można tu pominąć nadal żywo interesujących ogół nauczycieli artykułów, omawiających sprawę: aktualizacji, metod stosowanych odnośnie do poszczególnych kursów historii, pomocy naukowych, lektury, wycieczek, krytyki programu i prób jego ulepszeń, wysnutych na gruncie praktyki, oraz ujęcie dziejów Polski przez inne narody.

Zagadnienie regionalizmu

Problemat uwzględniania historii regionalnej przewija się w programach zarówno szkoły powszechnej, gimnazjum, jak też i liceum.

Na terenie szkoły powszechnej:

Sprawę uwzględniania postulatu regionalizmu porusza Sikora Franciszek w artykule pt.: „Istota regionalizmu i jego znaczenie dla dzisiejszej szkoły" („Miesięcznik Pedagogiczny". Cieszyn, maj 1938, R. XLVII, Nr 5, str. 144—148 i ibidem, czerwiec — lipiec 1938, Nr 6—7, str. 174—179). Punkt wyjścia stanowi tu podana krótko geneza i historia regionalizmu, którego kolebką jest Francja. Następnie po zacytowaniu odpowiednich wyjątków z programu historii wskazuje autor jeszcze w części I na konieczność i potrzebę traktowania zagadnień regionalnych oraz na korzyści z nich płynące, uważając je za najskuteczniejszą obronę przed werbalizmem. Część II daje przegląd wszystkich przedmiotów pod kątem uwzględniania zagadnień regionalnych, przy czym czołowe stanowisko zajmuje historia. Od czasu wielkiej wojny, w której każda niemal piędź ziemi była widownią krwawych starć, mających na celu odzy-

skanie niepodległości nie trudno nauczycielowi historii wyjść od wydarzeń danej okolicy i powiązać je umiejętnie z dziejami całego narodu.

Z zagadnieniem obserwacji środowiska pozostaje w łączności artykuł dyskusyjny, zamieszczony w „Pracy Szkolnej“ (Warszawa, wrzesień—kwiecień 1937/38, R. XV, Nr 1—5, str. 14—20) Owczynnika B. pt.: Monografie na temat opracowań historycznych okręgu, w którym mieści się szkoła.

Na potrzebę poznania środowiska, w którym znajduje się szkoła, wskazuje Rodziewicz Witold: „Należyte wykorzystanie monografii w pracy szkolnej“ („Przyjaciel Szkoły“, Poznań, 15 stycznia 1938, R. XVII, Nr 1—2, str. 37—39). Autor wypowiadając się za monografią przedstawia korzyści, płynące z poznania w ten sposób środowiska, oraz na sposoby wykorzystywania jej w szkole. Otóż monografia powinna stać się — zdaniem autora — punktem wyjścia przy wprowadzeniu nauki historii do szkoły, a w klasach starszych winna być uwzględniania w nauczaniu wszystkich przedmiotów. W ten sposób monografia wprowadzając czynnik lokalny stanowi substrat rozważań na temat historii regionu.

Sprawę regionalizmu a poniekąd też i krytykę podręcznika zawiera artykuł Witkowskiego Stanisława pt.: „O właściwe traktowanie powstania wielkopolskiego w podręcznikach szkolnych“ („Przyjaciel Szkoły“, Poznań, 15 kwietnia 1938, R. XVII, Nr 8, str. 268—271). Ponieważ podręczniki szkolne kwestii powstania wielkopolskiego nie traktują wyczerpująco, a niektóre nawet nie są wolne od błędów rzeczowych, autor stara się wskazać kolegom-nauczycielom, gdzie mogą znaleźć pomoc przy omawianiu tego problemu. Otóż na pierwszy plan wysuwa tu fragment z dzieła M. Kukiela pt. „Zarys dziejów wojskowości w Polsce“, str. 313, przy pomocy którego można poczynić odpowiednie poprawki, następnie skierowuje do pracy Mgr Wygockiego pt. „Powstanie Wielkopolskie“, drukowanej na łamach czasopisma „Jutro“ z 1937 r. Po przedstawieniu procentowym wieku ofiar powstania oraz roli Wielkopolski w czasie obrony Lwowa, wskazuje jeszcze szereg innych publikacyj, które mogą tę sprawę należycie oświetlić. W zakończeniu rzuca autor projekt opracowania i wydania specjalnych dodatków do podręczników, które by przedstawiały wydarzenia w ciągu wieków w poszczególnych regionach. To umożliwiło by obszerniejsze traktowanie kwestii regionalnych. Które momenty powinny by się znaleźć w takim dodatku dla Wielkopolski, stara się autor w krótkości wyliczyć. Dodatki te łącznie z monografiami tworzyć by mogły doskonały substrat do lekcyj.

Wielką pomoc dla nauczyciela historii realizującego program szkoły powszechnej na Wileńszczyźnie i Nowogródczyźnie stanowią publikacje wydawane nakładem „Dziennika Urzędowego Kuratorium O. S. Wileńskiego“ — a to Arcimowicza Wł.: „Wielkie Księstwo Litewskie za czasów Stanisława Augusta“. Zesz. I. „Korona a Litwa. Granice i podział. Sejmy“.

Na pograniczu nauczania historii w szkole powszechnej i gimnazjum stoi artykuł dyskusyjny, pt.: „Regionalizm w nauczaniu historii w szkołach województwa warszawskiego“ (Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Warszawskiego“, Warszawa, 21 lutego 1938, R. IX, Nr 2, str. 65—70), którego autorem jest dr Bero Józef. Układ powyższego artykułu jest bardzo jasny i przejrzysty, stanowiący dużą naprawdę pomoc dla nauczyciela realizującego program historii w okręgu warszawskim, z wyłączeniem samej Warszawy, która ze względu na to, że stanowi odrębny rejon, została przez autora świadomie i celowo wyeliminowana. Artykuł ujęty pod kątem programu przynosi szereg zagadnień regionalnych, nadających się do zastosowania w klasach V i VI szkoły powszechnej oraz II, III i IV gimnazjalnej, z tym zastrzeżeniem, że zależnie od poziomu i wieku młodzieży będą odpowiednio inaczej traktowane. Wybrane bowiem tematy w liczbie 31 nie stanowią go-

towych już obrazów, lecz tylko wskazówki, ułatwiające zebranie materiału w oparciu o podaną przez autora literaturę. Zasięg tematów — to Mazowsze i Kujawy. Artykuł rozpada się na 4 podrozdziały, o ile nie uwzględnimy tu takich odrębnych całości jak: a) literatury, b) bibliografii, c) źródeł, d) źródeł krajoznawczo-wycieczkowych, czy wreszcie e) niezbędnych prac wydawniczych. Pierwszy podrozdział pt.: „Regionalizm w nauczaniu historii“ wskazuje na korzyści płynące z uwzględnienia tego czynnika, drugi pt.: „Zakres regionalizmu“ wykazuje, że wybór zagadnień regionalnych winien być dokonywany pod kątem dodatniej aktywności i pożyteczności danej dzielnicy, oraz że może być ujmowany w „obrazy“ (całe jednostki lekcyjne) i „wskazania“ (urywki wtrącane w tok lekcji); trzeci, zatytułowany: „Wybór materiału regionalnego dla szkół województwa warszawskiego“ przynosi powyżej wzmiankowanych 31 tematów i uzupełniony jest wykazem literatury przedmiotu i źródłami, czwarty zaś pt.: „Uwagi metodyczne“, wskazuje, jakie przede wszystkim 2 tematy nadają się dla całego województwa warszawskiego, przy czym zaznacza, że na terenie szkoły powszechnej ilość obrazów powinna się wahać pomiędzy 5—7 przy nieograniczonej ilości wzmianek, — w gimnazjum zaś pomiędzy 6—8.

Na terenie gimnazjum:

Zagadnienie to zwłaszcza w obrębie materiału klasy II i IV gimnazjalnej omawia Guściora Franciszek w artykule pt.: „Kilka uwag o dotychczasowej realizacji historii regionalnej w kl. II—IV gimnazjum ze szczególnym uwzględnieniem klasy II“ („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego“ Brześć nad Bugiem, luty 1938, R. XV, Nr 2, str. 82—84). Artykuł ten podobnie jak i drugi pióra tegoż samego autora pt.: „Uwagi i materiały do historii lokalnej i regionalnej w klasie IV gimnazjum“ („Dziennik Urzędowy“ jak wyżej str. 84—87 stają się ważną pomocą przy realizacji programu historii na obszarze Polesia. Autor po stwierdzeniu, że największe trudności piętrzy przed historykiem program odnośnie do klasy II, — zagadnienie to na terenie klasy III traktuje bardzo pobieżnie, odsyłając czytelnika do swego artykułu, poświęconego tylko tej klasie, a publikowanego w Dzienniku Urzędowym Kuratorium O. S. Brzeskiego, Brześć nad Bugiem. R. XIII, Nr 5/113, str. 168—169 pt.: „Uwagi o realizowaniu zagadnień regionalnych przy nauczaniu historii w klasie III gimn.“, a sprawę klasy IV przesuwa do artykułu następnego, wzmiankowanego powyżej. W przeciwieństwie do klas wyższych, dla klalsy II nie przewiduje kol. Guściora odrębnych jednostek lekcyjnych, poświęconych sprawom regionalnym, — a to z dwóch powodów: po pierwsze ze względu na brak czasu, i znaczny materiał historyczny, zakreślony programem, — po wtóre z powodu braku odpowiednich źródeł. Drogą racjonalnej pracy jest — zdaniem autora, — wyjście od historii lokalnej, aby od niej następnie sięgnąć do historii regionu. Tak pojęty postulat realizacji historii regionalnej ilustruje następnie przykładami szczegółowymi, przedstawiając 5 tematów z historii regionu poleskiego, dla których podaje odpowiednią lekturę, zaopatrzoną w ocenę jej wartości, roli i przydatności dla celów szkolnych.

W drugim ze wspomnianych powyżej artykułów kol. Guściory, już we „Wstępnych uwagach“ autor zaznacza, że zagadnienie historii regionalnej na gruncie klasy IV narzuca się znacznie jaskrawiej niż w kursach lat ubiegłych i może być realizowane w dwojakiej formie, a to — przy omawianiu walk o niepodległość w czasie wojny światowej, — a także przy obserwowaniu zjawisk życia współczesnego. W związku z tym i w oparciu o podręcznik W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej przedstawia też 3 schematy lekcyjne, w których pierwiastek regionalny — poleski a w szczególności lokalny — brzeski, został uwzględniony i wykorzystany. Jedna tylko z wyżej wzmiankowanych lekcyj wymaga odrębnej jednostki lekcyjnej — i to dwugodzinnej, ze względu na towarzyszącą jej wycieczkę

po mieście, — dwie pozostałe zostały wplecione w ramy materiału zawartego w podręczniku. Rozbudowa lekcji pierwszej o czynnik lokalny polegała na wprowadzeniu traktatu brzeskiego przy omawianiu ustępu z podręcznika pt.: „Zmiany na froncie wschodnim“ i nie wymagała osobnej godziny, podobnie jak i lekcja trzecia malująca wypadki na Polesiu po odwrocie z Kijowa i w czasie inwazji bolszewickiej, uwzględnionych przy drugiej części rozdziału pt.: „Wojna na Wschodzie“. Lekcja druga natomiast, dwugodzinna, występująca łącznie z ustępem, traktującym o „Wojnie na Wschodzie 1918—20 r.“, poświęcona w zupełności okręgowi poleskiemu daje przykład rozwiązania zagadnienia regionalizmu w ścisłym tego słowa znaczeniu, na terenie szkoły. Artykuł kończą „uwagi końcowe“, wskazujące na odpowiednią lekturę oraz na sposoby zbierania materiału do tak ujętych lekcyj.

Na temat lektury regionalnej, a w związku z tym w ogólności na temat wyzyskiwania na terenie klasy IV czynnika regionalnego wypowiada się L i g ę z a Józef w artykule pt.: „Po pierwszym roku pracy nad realizacją programu historii w klasie IV gimn.“, omawianym w związku z zagadnieniem „Realizacji programu i rozważań na temat metod pracy“.

Tam też wzmiankowany artykuł M a k a r e w i c z a Mariana pt.: „Sprawa genetycznego ujęcia zjawisk współczesnych w kursie historii klasy IV gimnazjum“ porusza na stronie 12 i 13 kwestię ujmowania wydarzeń na terenie regionu (v. „Realizacja programu“).

Na konieczność poznania dziejów najbliższego regionu w szczególności wskazał dr C z a r n o w s k i Stefan w swoim artykule pt.: „Potrzeba poznania środowiska“ („R u c h P e d a g o g i c z n y“, Warszawa wrzesień—styczeń 1937/38. R. XXVII, Nr 1—5, str. 1—8). Autor podkreśla tu wielką wartość badania i poznania środowiska przez nauczyciela nie tylko ze względu na nauczanie młodzieży, — lecz też i ze względu na samego nauczyciela. Wartości tych jednak dla celów nauki historii nie wyzyskuje.

O tym, że sprawa uwzględniania czynnika regionalnego w nauczaniu historii jest jedną z najbardziej obecnie rozpatrywanych w łonie Ognisk Metodycznych, świadczy sprawozdanie „Z d z i a ł a l n o ś c i O g n i s k M e t o d y c z n y c h“ — z konferencji rejonowej Ogniska Metodycznego Historii. („D z i e n n i k U r z ę d o w y K u r a t o r i u m O. S. L w o w s k i e g o“ Lwów 31 maja 1938, R. XLII, Nr 3, str. 237—138). Lwowskie Ognisko Historyczne pracuje nad wydaniem przewodnika obejmującego wykaz zabytków historycznych na całym obszarze Kuratorium Lwowskiego.

Nr 5 tego samego „D z i e n n i k a U r z ę d o w e g o K u r a t o r i u m O. S. L w o w s k i e g o“ (Lwów 31 maja 1938, R. XLII, str. 237—242) przynosi zestawienie dokonane przez dra Z i e l i ń s k i e g o Józefa pt.: „Zabytki i pamiątki historyczne w województwie stanisławowskim“. Artykuł ten ma na celu niesienie pomocy kolegom-nauczycielom w obrębie wspomnianego województwa. Przede wszystkim jednak dotyczy on historii kultury. Układ artykułu jest następujący: po krótkim wstępie rzeczowym zamieszcza autor kolejno wskazówki odnośnie do wszystkich powiatów, — rozpoczynając od stanisławowskiego, — poprzez rohatyński, tłumacki, żydaczowski, kałuski, doliniański, stryjski, horodeński, śniatyński, kosowski aż na nadwórniańskim skończywszy. Przy wykorzystywaniu powyższych danych musi się je wybitnie rozszerzyć.

R e a l i z a c j a p r o g r a m u i r o z w a ż a n i a n a t e m a t m e t o d y p r a c y

Jak interpretuje świat nauczycielski postulaty programu i do jakich dochodzi wyników informuje nas szereg artykułów oraz sprawozdania z dyskusyj na konferencjach rejonowych.

W zakresie szkoły powszechnej:

Numer 7 „P r z y j a c i e l a S z k o ł y“ (Poznań, kwiecień 1938, R. 239—241) przynosi artykuł G r o t a Cz. pt. „Jak korzystać z podręcznika na lekcji historii“.

Na łamach tegoż samego „Przyjaciela Szkoły“ (Poznań 15 marca 1938, R. XVII, nr 6, str. 201—206) pojawiły się rozważania Nowaczyka Stanisława na temat: „Organizacji ćwiczeń w nauczaniu historii“. (Uwagi o korzystaniu z poleceń i pytań, zawartych w podręcznikach dla szkół stopnia I, II i III). Autor po stwierdzeniu braku jednolitości w poszczególnych podręcznikach historii odnośnie do rozmieszczenia ćwiczeń a) na końcu rozdziału, b) na końcu podręcznika i c) w oddzielnych dodatkach) wskazuje na niejednolitą również ich nazwę, z których za najodpowiedniejszą uważa „ćwiczenia pomocnicze“. Pokrótce omówiwszy stronę formalną zajmuje się Nowaczyk rolą, jaką one mają spełnić, sposobem zredagowania oraz zagadnieniem ich wykorzystania w praktyce szkolnej. W związku z tym ostatnim wysuwa trzy możliwości a to: 1) stosowania ich w nauce cichej, 2) głośnej i 3) w organizacji pracy domowej. Artykuł zmierza do wykazania, że ćwiczenia nie mogą być stosowane bezkrytycznie, gdyż nie są wyczerpujące i nie zawsze opracowane w sposób zadowalający nauczyciela. I tu porusza autor sprawę treści i — jakby tak można określić, — jakości zamierzonych ćwiczeń.

Doświadczeniami z praktyki na terenie klasy V-tej dzieli się Borkowski R.: „Jak realizuję program historii w klasie piątej szkoły powszechnej“ („Życie Szkolne“, marzec 1938, nr 3, str. 129—130).

Na temat stosowania zajęć cichych wypowiada się Jakubowski Wł.: „Zajęcia ciche na lekcjach historii w szkole powszechnej“ (Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Wołyńskiego. Równe 17 maja 1938, R. XV, nr 5 (149), str. 102—103). Ponieważ zajęcia ciche na lekcjach historii w szkołach niżej zorganizowanych są koniecznością, — a w ogólności stosuje się je coraz częściej na różnych poziomach nauczania, ponieważ stanowią samodzielną pracę ucznia, artykuł powyższy informuje nas, jak nauczyciele szkół powszechnych pojmują to zadanie, — a jak właściwie należałoby je rozwinąć. W odpowiedzi na pierwsze dowiadujemy się, że najczęściej spotykaną formą zadań cichych jest przepisywanie, — nie dające w gruncie rzeczy żadnej realnej korzyści. Ponieważ poziom nauki w szkole powszechnej jest jeszcze niski i nie pozwala na wypracowanie syntetyczne, autor przedstawia kilka sposobów przez niego praktykowanych, zaznaczając z góry, że nie wyczerpuje tematu. Wśród nich figurują: a) przepisywanie treści dokumentu,. b) opis jakiegoś konkretnego wydarzenia, c) układanie słownika historycznego 1) nazwisk, 2) wydarzeń lub 3) rzeczy, d) przerysowywania planów albo mapek, e) obliczanie czasu i długości marszu (korelacja z arytmetyką) i wreszcie w formie zabawy, f) loteryjka historyczna, a także g) posługiwanie się tekstami. Przy omawianiu powyższych sposobów pracy zahacza autor również i o zagadnieniu aktualizacji, której przykład przedstawia. Tematu nie wyczerpuje, — jak to z resztą z góry nam zaznaczył — a niektóre z podanych przez niego sposobów są również wątpliwe pod względem wartości.

Szeroko też komentowana jest sprawa stosowania metody poglądowej. Pietkiewicz E. zamieszcza swój artykuł pt.: „Ilustracja a nauczanie historii“ na łamach „Przyjaciela Szkoły“ (Poznań, kwiecień 1938, R. XVII, nr 7, str. 236—239).

O „Wykorzystaniu obrazów do nauczania historii“ pisze również Faliszewski Jan (Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego“, Brześć n/Bugiem, luty 1938, R. XV, nr 2. str. 87—91). Artykuł powyższy różni się od innych tym, że za podstawę przyjmuje przede wszystkim tylko te obrazy, które dzięki akcji kuratorium brzeskiego posiadają wszystkie szkoły tego okręgu. W układzie swym rozpada sią on na dwie części, z których pierwsza pt.: „Obraz jako źródło poznawania“, przedstawia tę pomoc naukową, odpowiednio dobraną, jako podstawę nowej lekcji, — druga zatytułowana „Obraz jako pomoc w powtarzaniu“ wskazuje, w jaki sposób można wykorzystać nieznane przedtem ogółowi klasy ilustracje przy rekapitulacji materiałów. Artykuł, nie wnosząc zasadniczo żadnych nowości, w części pierwszej opiera się w dużej

mierze na wskazówkach J. Bilińskiego pt.: „Omawianie obrazów w szkole“. (Poznań 1931) i wskazuje na doniosłą rolę obrazu w zastosowaniu przy nauce historii. Przeprowadza tu też autor selekcję pomiędzy materiałem ilustracyjnym dając przy tym pierwszeństwo fotografiom — jako źródłom przed ilustracjami, zrodzonymi w wyobraźni artysty pod wpływem natchnienia, a które odpowiadają powieści historycznej. Wspomina tu też o możliwości robienia albumów przez młodzież, oraz wskazuje na metodę racjonalnego posługiwania się obrazem. (Przykłady: Lekcja na tle obrazu, „Napad Krzyżaków“ i „Bitwa pod Grunwaldem“).

Na inny sposób wykorzystywania obrazu - ilustracji na terenie szkoły powszechnej wskazuje Tyszka Tadeusz w artykule pt.: „Wykorzystywanie obrazów, ilustracyj, wycinków w niektórych momentach nauczania w klasach młodszych“ (Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego, Brześć n/Bugiem, maj 1938, R. XV, nr 5 (133), str. 262—263), gdzie wykazuje, jaką rolę może spełnić obraz przy omawianiu wycieczki. Ponadto podkreśla autor jego wartość przy rekapitulacji materiału, a także przy samodzielnym układaniu zdań. Charakter rozważań jest ogólny i nie pozwala na wyróżnienie przedmiotu nauczania.

Jaką rolę winien spełniać na terenie szkoły powszechnej obraz Matejki, Grottgera, Kossaka czy Malczewskiego, — słowem — mistrzów pędzla, zalecanych przez „program“ stara się nas poinformować Szelejewski Jan w artykule pt.: Obrazy Matejki a nauczanie historii i języka polskiego w szkole powszechnej“ („Praca Szkolna“, Warszawa, wrzesień-kwiecień 1937/38 R. XV, nr 1—5, str. 26—28). Obrazy te będące wytworem fantazji ich twórców nie mają ścisłości fotograficznej i jako takie sprawiają niejednokrotnie mniej doświadczonemu i słabo o stanie rzeczy poinfomowanemu nauczycielowi wiele trudności. Do ich usunięcia zmierzać ma powyższy artykuł przynoszący interpretację jednego obrazu Matejki, a to „Rejtana“. Wybór padł na ten obraz dlatego, ponieważ autor uznał go za najtrudniejsze z dzieł Matejki, do zastosowania w szkole. Interpretację swą, z którą może nie we wszystkich punktach można zupełnie się zgodzić, oparł autor na literaturze, której bibliografię podaje na końcu.

Drugi przykład lekcji podaje Z. K.: „Lekcje historii w klasie VI szkoły powszechnej na temat: „Rejtan i pierwszy rozbiór Polski“. („Szkoła“. Dodatek do „Nauczyciela Polskiego“, Warszawa, październik 1937, R. LXVIII, str. 103—105). A zatem ten sam obraz Matejki przedstawiający protest Rejtana, został wyzyskany jako temat lekcji przez Z. K. w sposób na ogół analogiczny z poprzednim, — z uwzględnieniem oczywiście pewnych różnic indywidualnych. Szkic tej lekcji, zamieszczony na łamach niniejszego pisma wyzyskuje wspomniany obraz tylko dla ożywienia toku lekcyjnego, stosując przy tym jedynie opis psychologiczny. Strona ikonograficzna zostaje tu pominięta ze względu na brak czasu w ciągu jednej godziny lekcyjnej. Wspomniany artykuł wskazuje nam też metodę pracy.

Inny rodzaj lekcji przedstawia Menzlowa Stanisława: „Centralny okręg przemysłowy“. (Szkic lekcji historii w kl. VI). („Przyjaciel Szkoły“, Poznań, 15 kwietnia 1938, R. XVII, Nr 8, str. 271—275). Lekcja powyższa stanowi niejako introdukcję do cyklu traktującego o rozwoju przemysłu w Polsce. Po wyzyskaniu wiadomości wydobytych drogą pogadanki o głównych centrach przemysłowych Polski, wskazała autorka na przyczyny, którymi powodowały się władze tworząc C. O. P. Następnie na podstawie wiadomości zaczerpniętych z pracy uczennice ustaliły jego położenie, a w oparciu o dawne wiadomości przypomniały, w jakie bogactwa mineralne obfitują powyższe tereny. Drugą jednostkę lekcyjną oparła autorka o wycinki i ilustracje z prasy codziennej oraz na wiadomościach zaczerpniętych z Wańkowicza: „C. O. P. Ognisko siły. Centralny Okręg Przemysłowy“. Warszawa — Rój 1938. Stąd zaczerpnięto wiadomości o regionach A, B i C. Następnie uczennice przeczytały jeszcze kilka wyjątków z wspomnianego reportażu, — świadczących o wielkim rozmachu prowa-

dzonych tam prac. Zamknięcie lekcji stanowiło przeczytanie przez autorkę artykułu pt.: „Stalowa Wola — symbol powstającej Polski C“ z I. K. C. Kraków, Nr 297, z dnia 27 IX 1937.

W zakresie gimnazjum:

Dr Persowski Franciszek: „Doświadczenia z nauczania historii w gimnazjum“ („Przegląd Pedagogiczny“, Warszawa, R. LVII (22), 15 stycznia 1938, Nr 1, str. 5—7). Artykuł ten pozostaje w ścisłej łączności z omówionym już dawniej na łamach naszego czasopisma artykułem Kowalenki W. („Uwagi na tle programu i wyników nauczania historii w gimnazjum“, „Muzeum“ Lwów, R. LII, z. 3, październik 1937, str. 138—147, — v. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“, Lwów, R. V, z. 4, 1937, str. 243—244) i to zarówno ze względu na wspólnotę omawianego zagadnienia, — jak też i z powodu jednomyślności tez, stawianych przez obu autorów. Dr Persowski, podobnie zresztą jak i jego poprzednik, za oś centralną uważa wyniki nauczania, przy czym pragnie je oceniać nie tylko pod kątem zgodności z wymogami programu, lecz przede wszystkim ze względu na cel naukowy i wychowawczy, zakreślony ramami organizacyjnymi szkoły. I tu na podstawie obserwacyj z praktyki dochodzi do stwierdzenia negatywnego stanu rzeczy, uznając wyniki nauczania za niezadowalające. Starając się wyjaśnić przyczynę tych niedociągnięć, sięga on do treści samego ‚programu“ i „uwag“, — i tutaj zgodnie z kolegą Kowalenką stwierdza „konieczność rozszerzenia założeń programowych w zakresie poznania obowiązków o termin naród“ (str. 6). Następnie drugim błędem tkwiącym w samym założeniu jest uwzględnianie zagadnień przede wszystkim mających znaczenie wychowawcze, wiążących się z teraźniejszością. Porusza tym samym i sprawę aktualizowania. Otóż, jak słusznie autor zaznacza, aktualizowanie lub ujmowanie materiału historycznego w podręcznikach szkolnych pod kątem nawiązywania do teraźniejszości — do wydarzeń z życia współczesnego, choć w założeniu piękne, — jednak w praktyce nie wytrzymuje krytyki ze względu na wartki nurt życia, który domagałby się corocznie zmiany podręczników, — ponieważ to, co było dobre kilka lat temu nie nadawałoby się do chwili obecnej. Trzecią kwestią poruszoną przez autora jest sprawa ujmowania samego materiału. Domaga się on tu znowu, podobnie zresztą jak cytowany poprzednio autor Kowalenko W., systematycznego kursu historii, wskazując na wady, jakie pociąga za sobą fragmentaryczność i obrazowość. Najważniejszą z myśli jego jest postulat rozszerzania materiału, w miarę rozwoju młodzieży w każdej wyższej klasie „od treści najważniejszej, podanej w sposób zwięzły do omawiania szerszego, uwzględniającego wszechstronnie tło wypadków i zjawisk historycznych“ (str. 7). Ponadto porusza dr Persowski sprawę chronologii wysuwając konieczność operowania większą ilością dat, (v. podręcznik Serejskiego), niż na to pozwala program, — a natomiast zaleca ograniczenia w posługiwaniu się tak płynnym dla młodzieży w wieku szkolnym pojęciem stuleci. Otwartą natomiast pozostawia kwestię współpracy historyka i polonisty, odsyłając czytelnika do sądu, wyrażonego w tej sprawie przez polonistę K. Brończyka na łamach cytowanego powyżej numeru „Muzeum“ strona 33.

Specjalnie klasą IV zajęli się: Ligęza Józef.: „Po pierwszym roku pracy nad realizacją programu historii w klasie IV gimn.“ („Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“‘, Lwów 1938, R. VI, Nr 1, str. 6—10). Uwagi swoje opiera autor o odpowiedzi na ankietę rozesłaną przez Ognisko Metodyczne Historii w Katowicach. I tu spotyka się z zgodnym stwierdzeniem przez prawie wszystkich kolegów, którzy odpowiedzi nadesłali, że podbudowa historyczna trzech niższych klas okazała się niewystarczająca i zawodzi. Na materiale historycznym z lat ubiegłych nie powtórzonym opierać się nie można. Natomiast wyniki klasy IV są w większości zadowalające ze względu na atrakcyjność przerabianego materiału oraz z powodu stosowania metod, ułatwiających młodzieży samodzielną

pracę. Zahacza tu też autor o sprawy regionalne, — oraz podaje pierwszy rzut krytyki podręcznika.

Do sprawy przydziału godzin w klasie IV gimn. powraca raz jeszcze dr Czekańska M. zamieszczając na łamach „Gimnazjum“ (Lwów 1938, R. VI, Nr 1—5, str. 12—18) artykuł pt.: „Historyk czy geograf w klasie IV?“ Zagadnienie to już poprzednio opracowywała autorka oraz dr Polaczkówna M. na łamach „Czasopisma Geograficznego“ (v. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“, Lwów 1938, R. VI, z. 1, str. 44—45).

Makarewicz Marian: „Sprawa genetycznego ujęcia zjawisk współczesnych w kursie historii klasy IV gimnazjum“. (Referat wygłoszony na konferencji metodycznej nauczycieli historii w szkołach średnich ogólnokształcących Okręgu Szkol. Wołyńskiego w dniu 17 II 1937 r. („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Wołyńskiego“. Równe, 15 stycznia 1938, R. XV, Nr 1 (145), str. 9—19). Referat ten, głęboko przemyślany i wypracowany staje się prawdziwą pomocą nauczyciela historii, realizującego program klasy IV. Wielka ilość zadań rzucona na barki pragnącego uczciwie wywiązać się ze swych obowiązków historyka znajduje tutaj próbę rozwiązania trudnego zadania dzięki podanemu przez autora zarysowi rozplanowania materiału pod względem formalnym i rzeczowym, który opiera się na rusztowaniu kilkudziesięciu jednostek lekcyjnych o wspólnej więzi metodycznej. „Ową więź stanowi badanie i charakterystyka zjawisk współczesnych ze stanowiska ich genezy historycznej i pod kątem ich dynamiki w kierunku dalszego rozwoju“ (str. 17). Po scharakteryzowaniu przedmiotu referatu przechodzi autor do przedstawiania planu pracy, szeroko komentowanego, który ujmuje w 7 zasadniczych tez, głoszących, że: 1) „Nie wskazane jest systematyczne powtarzanie całego kursu historii: a) ani w układzie chronologicznym, b) ani w przekrojach nie związanych z przerabianym materiałem w klasie IV“. 2) „Podstawą organizacji pracy winien być podział materiału na jednostki metodyczne, związane pod względem rzeczowym i ideowym“. 3) „Związanie z materiałem klas poprzednich a przez to odświeżenie w pamięci młodzieży określonych faktów z przeszłości winno pozostawać w związku z każdym ważniejszym zagadnieniem“. 4) „Układ materiału określonego w postaci zagadnień, czy ustalonych zjawisk historycznych z dziedziny politycznej, ustrojowej, gospodarczej i kulturalnej — powinien zmierzać do genetycznego powiązania zjawisk. Przy rozbudowie materiału we wskazany sposób potrzebne jest nie tylko nakreślenie dokładnego planu przez nauczyciela, lecz zapoznanie z nim uczniów w takim stopniu, by umożliwić młodzieży samodzielną realizację planu. W związku z tą tezą pozostaje krótkie, trafne omówienie samej metody pracy (str. 12, 17 i 18), przy czym wysuwa się zagadnienie czytelnictwa dzienników (str. 12 i 13), oraz sprawa uwzględniania czynnika regionalnego“ (str. 12 i 13). 5) „Metoda rozwinięcia genetycznego (na terenie szkoły jest to genetyzm fragmentaryczny) może obejmować zdarzenia historyczne bliższe (chronologicznie względnie geograficznie), lub też konstruować perspektywy rozwojowe rozleglejsze w zależności od wartości dynamicznej zjawiska“. W związku z powyższym oświadczeniem zamieszcza autor realizowane przez niego rozplanowanie materiału historii, — a następnie przykład genetycznego rozwinięcia jego, — co staje się naocznym obrazem tez 6 i 7. Warto wspomnieć jeszcze o trzecim punkcie tezy 7 wskazującym na to, że „celem genetycznego układu zjawisk jest przygotowanie młodzieży do samodzielnego i ugruntowanego osądu zjawisk współczesnych w życiu polskim“ (str. 18). Zakończenie artykułu przynosi powtórzenie stwierdzenia dualizmu zadań wychowawczych i dydaktycznych w tej klasie, — a to a) „nagromadzenia wiadomości“ i b) „przygotowania umysłu do samodzielnego ich zdobywania i w konsekwencji zajęcia czynnej postawy względem zjawisk współczesnych“ (str. 19).

Wyniki prac na terenie gimnazjum są jednym z głównych przedmiotów zainteresowań Lwowskiego Ogniska Metodycznego Historii, o czym nas informuje sprawozdanie „Z działalności Ognisk Metodycznych" („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Lwowskiego", Lwów 31 marca 1938, R. XLII, Nr 3, str. 137—138).

W zakresie liceum:

Sprawa nauczania historii w liceum stała się przede wszystkim przedmiotem obrad w obrębie wszystkich niemal ognisk metodycznych. „Ognisko Historyczne w Krakowie". (Z działalności ognisk metodycznych, „Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Krakowskiego", Kraków 28 luty 1938, R. XVII, Nr 2, str. 57—59). Tematami prac podjętych przez krakowskie ognisko metodyczne historii były: a) trudności przy realizowaniu programu historii w liceach, b) sprawa egzaminu wstępnego z historii do liceum, c) ustalenie projektu zmian w programie historii w gimnazjum. Odnośnie do punktu a) najważniejszymi niedomaganiami w jego obrębie są: 1) zbyt wielka ilość zagadnień, 2) nadmierne obciążenie nauczyciela, 3) dezorientacja co do poziomu umysłowego młodzieży i zbytni rozpęd w kierunku naukowości oraz 4) opóźnienie w wyczerpywaniu materiału. Następnie poruszono sprawę powszechnego traktowania pierwszych tematów w klasie I licealnej, a także i sprawę konieczności stosowania stopniowania w pogłębianiu kursu oraz uznano jako niezbędne wykonanie dokładnego rozkładu materiału według tematów, punktów i miesięcy; a także w dalszych rozważaniach stwierdzono konieczność stopniowego wdrażania uczniów do samodzielnej pracy, przy czym zwrócono specjalną uwagę na dokładność w zadawaniu. Nie pominięto również strony metodycznej. Odnośnie do wyboru tematów stwierdzono przewagę zagadnień politycznych. Tezy ustalone przez konferencję odnośnie do punktów b) i c) oraz sprawozdania z referatów zostały ogłoszone drukiem w „Streszczeniach referatów VI Konferencji Rejonowej" b. m. i d. w.

Toż samo „Ognisko Historii w Krakowie", (Z działalności ognisk metodycznych, „Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Krakowskiego". Kraków 31 maja 1938, R. XVIII, Nr 5, str. 172—173) na konferencji rejonowej, która odbyła się 23 kwietnia w Krakowie rozważało sprawę przygotowania się do „nauki historii w II klasie licealnej". Najważniejsze wyniki dyskusyj oraz sprawozdania z referatów zostały ogłoszone drukiem w „Streszczeniach referatów VII Konferencji Rejonowej". Przede wszystkim znajduje się tam wykaz literatury pomocniczej dla klasy II licealnej, sporządzony przez dra M. Koziołkowskiego, analogiczny do tego, jaki dla klasy I w roku ubiegłym przygotowała dr E. Maleczyńska; następnie sprawozdania z referatów pt.: „Materiał nauczania i wybór tematów w II klasie liceum humanistycznego i klasycznego" oraz „Trudności i projekt nauczania historii w II klasie liceum matematyczno-fizyczno-przyrodniczego". Ponadto streszczenia przynoszą skrót wykładu doc. U. J. generała Kukiela pt.: „Najważniejsze zagadnienia w dziejach wojskowości polskiej.

„Ognisko Metodyczne Historii w Częstochowie", (Z działalności ognisk metodycznych, „Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Krakowskiego", Kraków 28 luty 1938, R. XVII, Nr 2, str. 59—62), także skupiło całe zainteresowanie na pracy w liceum, a w szczególności w klasie I. Temu też zagadnieniu poświęcona została konferencja rejonowa w Kielcach w dniu 18 listopada 1937 r. Punktem wyjściowym konferencji była lekcja na temat „Granice Polski za Mieszka I" oraz dyskusja nad nią, następnie referat kierownika ogniska pt.: „U progu realizacji nowego programu historii w liceum", ujmujący sprawę nauczania historii w liceum pod względem treści w niej zawartej. Uzupełnieniem jego był artykuł Ferta Włodzimierza, traktujący o metodach pracy pt.: „Rozważania nad metodami pracy w liceum". Ostatni z referatów Pazdura Jana pt.: „Organizacja pracy domowej ucznia w liceum"

zamykał całość zagadnienia. Powyższy numer Dziennika Urzędowego zamieszcza sprawozdania z wszystkich wspomnianych referatów i dyskusyj.

„Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego“ (Brześć nad Bugiem, luty 1938, R. XV, Nr 2 (130), str. 91—92) zamieszcza „Sprawozdanie z konferencji Okręgowej nauczycieli historii w szkołach średnich ogólnokształcących“, poświęconej znowu głównie pracy w liceum. Ze względu na to, że zagadnienia poruszone na konferencji zostały już omówione na łamach naszego czasopisma (v. Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“, Lwów 1938, R. VI, z. 2, „Kronika“, str. 114—115) nie będą tutaj poruszane.

Lwowskie Ognisko Historyczne opracowuje projekt wytycznych egzaminu wstępnego z historii do liceum, o czym informuje nas sprawozdanie z konferencji rejonowej zamieszczone na łamach „Dziennika Urzędowego Kuratorium O. S. Lwowskiego“ (Lwów 31 marca 1938, R. XLII, Nr 3, str. 137—138 w dziale „Z działalności Ognisk Metodycznych“).

Poza Ogniskami o nauczaniu historii w liceach zabiera głos Komar Stanisław zamieszczając na łamach „Dziennika Urzędowego Kuratorium O. S. Krakowskiego“ (Kraków 31 maja 1938, R. XVII, Nr 5, str. 166—170) artykuł pt.: „Realizacja programów liceów ogólnokształcących“. Tutaj na pierwszy plan odnośnie do nauki historii wysuwa trudności związane z brakiem podręczników (str. 168). Przy omawianiu realizacji programu w dziedzinie „nauki o Polsce współczesnej“ stwierdza na podstawie praktyki jednego roku różnorodność metod stosowanych przez poszczególnych nauczycieli, — a także trudności czasowe i brak odpowiedniego przygotowania uczących.

Słowikowski Tadeusz: „Na marginesie nauczania historii w liceach matematyczno-fizycznych“. („Gimnazjum i liceum“, Warszawa 1937/38, R. V, Nr 6/9, str. 61—67). Artykuł powyższy przedstawia się jak zbiór trudności piętrzących się przed nauczycielem historii w liceum matematyczno-fizycznym. Autor ujmuje w nim następujące zagadnienia: 1) sprawę konfliktu mogącego zajść przy uwzględnianiu postulatów programowych pomiędzy a) zainteresowaniami uczniów i b) przygotowaniami naukowymi nauczyciela, 2) trudność wyboru tematów i niemożliwość ich podbudowania na terenie gimnazjum ze względu na niejednolity materiał uczniowski, 3) minimum godzin lekcyjnych, 4) uwzględnienia zasady chronologii i sposobów traktowania tematów, 5) pomocy naukowych (sprawa podręcznika i map w pierwszym rzędzie), 6) brak przygotowania młodzieży i wreszcie 7) sprawę metod pracy, egzekutywy i wyników nauczania. Przy omawianiu powyższych zagadnień, w związku z metodami pracy oraz brakiem pomocy naukowych, — zwłaszcza podręcznika, — wskazuje autor na wzrost autorytetu nauczyciela, który swobodnie może stosować wybraną przez siebie metodę, z których omawia jedynie formę wykładową i referatową.

Sprawa nauczania w liceum odbiła się także dość głośnym echem w kołach prawniczych. I tak Zarzycki Ryszard zamieszcza w 3/4 numerze z 1938 dwumiesięcznika „Prawo“ artykuł pt.: „O należyte miejsce dla nauki prawa w liceach ogólnokształcących“, z którego sprawę zdaje Iwaniecki Juliusz w czasopiśmie: „Oświata i Wychowanie“ (Warszawa 1938, R. X, z. 6, str. 595). Domaga się w nim autor uwzględniania szerszego nauki prawa, motywując potrzebę tego pięciu zasadniczymi argumentami. Po części ogólnej, część II „zajmuje się szczegółowo na tle programów szkolnych pytaniem, jak dalece postulat udziału nauki prawa w programach polskich szkół średnich znajduje uwzględnienie“.

Jak ustosunkowuje się młodzież do nauki historii stara się przedstawić dr Targowski J. w artykule pt.: „Młodzież szkół średnich o nauczaniu historii“ („Gimnazjum“, Lwów 1938, Nr 1—5, str. 9—12).

Zagadnienie przysposobienia do obrony kraju w nauczaniu historii.

Dr Kwapiński W. „Przygotowanie do obrony kraju w pracy dydaktycznej szkoły" („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego", Brześć nad Bugiem, maj 1938, R. XV, Nr 5 (133), str. 220—226). Podstawą powyższego artykułu stało się rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Ministerstwa S. W. w sprawie organizacji przysposobienia młodzieży szkolnej do obrony kraju. (10 IX 1937). W oparciu o program gimnazjum i liceum autor stara się w szeregu najważniejszych przedmiotów wykazać próbę realizacji powyższego postulatu. Po omówieniu programu chemii i nauk przyrodniczych wkracza w obręb przedmiotów humanistycznych, przy czym odnośnie do nauki historii wysuwa tylko trzy tematy w obrębie gimnazjum i liceum nadające się do tego celu (str. 225), a to: a) lekkomyślność, niezaradność i brak zgody w Polsce powodujące rozbiór Polski, b) walki zbrojne i działania podziemne w okresie rozbiorów, zmierzające do odzyskania niepodległości i wreszcie c) historię wojskowości w Polsce zakreśloną programem licealnym.

Zagadnienie to poruszone w ostatnich czasach znajduje wiele komentarzy na łamach różnych periodyków nauczycielskich odnośnie do różnych przedmiotów nauczania. W związku z nauczaniem historii omawia je Wieczorek Karol: „Obronność państwa w nauczaniu historii" (Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego". Brześć n/Bugiem, maj 1938, R. XV, Nr 5, (133), str. 226—228). Autor od razu na wstępie zaznacza, iż wśród przedmiotów szkolnych można przeprowadzić rozdział na dwie grupy, z których grupa macierzysta historii odznacza się tą właściwością, że w obrębie własnego materiału nauczania kryje wiele wartości wychowawczych o zabarwieniu emocjonalnym. Cały artykuł jest właściwie zebraniem odpowiedzi na ankietę rozesłaną wśród młodzieży, z kilku szkół w okręgu warszawskim, uczęszczającej do klas: od IV—VII powszechnej i I gimnazjalnej. Pytania ankiety nie pozostają jednak w stosunku przystawania do samego zagadnienia obronności, sformułowanego tak w tytule rozdziału, lecz zmierzają do wykazania stosunku młodzieży do historii, a ściślej mówiąc do poszczególnych działów historii i z nich wysnutych zagadnień. Cyfrowa przewaga wypowiedzi za działem politycznym i jego przedstawicielami — bohaterami oręża naprowadza autora do wyprowadzenia wniosku, — może trochę zbyt ryzykowngo, — bo z niezbyt pewnych przesłanek wysnutego, że: 1) „nauka historii jest jednym z przedmiotów najbardziej interesujących dzieci; 2) najnowsza historia Polski odgrywa dużą rolę w nauczaniu; 3) kult bohaterstwa w postaciach historycznych jest powszechnym zjawiskiem; wielcy Polacy są dla dzieci wzorem godnym naśladowania; 4) obronność państwa kojarzy się z upadkiem państwa i odzyskaniem niepodległości; 5) materiał historyczny w kształtowaniu pojęcia państwa u dzieci jest pewnym ważkim czynnikiem" (str. 228). Jak z powyższego wynika sam temat pracy oraz i opracowanie zagadnienia nie są równoznaczne, lecz mają tylko pewne punkty styczne.

Przewoźny Józef: „Problem obrony kraju w szkole powszechnej" („Szkoła", Dodatek do „Nauczyciela Polskiego", Warszawa, maj-czerwiec 1938, R. LXIX, str. 73—80). Artykuł w pierwszej części omawia zagadnienie ogólnie, wskazując na to, że przedmioty szkolne zawierają w sobie pierwiastki dające: 1) przygotowanie ogólne — pośrednie przyszłego żołnierza i 2) przygotowanie bezpośrednie, które znów da się rozpatrywać pod dwojakim kątem widzenia: a) rzeczowym, b) psychicznym. Część II uwzględnia szczegółowo przedmioty od klas I—IV włącznie.

Hecht Gedo: „Szkoła i nauczyciel a obrona państwa" („Miesięcznik Pedagogiczny", Cieszyn, październik 1937, R. XLVI, Nr 10,

str. 248—251. (Przyczynek do nauki obywatelstwa). Artykuł ten opracowany dla jednego celu — dla kandydatów siły zbrojnej, ujmuje swój temat ogólnie, a w części drugiej opiera się na broszurze pt.: „Co każdy przedpoborowy wiedzieć powinien". Wyd. Wydziału Wojskowego Zarządu Miejskiego m. st. Warszawy. R. 1937/38, str. 64, rys. 10.

Szerzej ujmuje „Zagadnienie obronności kraju w szkole powszechnej w programach historii, geografii i języka polskiego" Guńka Karol, („Miesięcznik Pedagogiczny", Cieszyn, marzec 1938, R. XLVII, str. 76—83), Artykuł zakrojony na miarę poprzednich ujmuje zagadnienie obronności kraju we wszystkich trzech wzmiankowanych wyżej przedmiotach łącznie. Historii wyznacza tu rolę dominującą z tego powodu, że poza pierwiastkami uczuciowymi, mającymi znaczenie wychowawcze, wnosi ona jeszcze wiele wartości dydaktycznych. Autor zaznacza przy tym potrzebę stopniowania; — o ile w klasach najmłodszych największą rolę odgrywa czynnik emocjonalny, ponieważ na pierwsze miejsce wysuwa się momenty natury wychowawczej (motyw bohaterstwa), — o tyle w klasach następnych, od chwili gdy tylko historia zaczyna żyć życiem własnym nie w łonie języka polskiego, powoli zacznie brać górę czynnik dydaktyczny. Uwzględnianie zagadnienia obronności kraju wymaga rozbudowy historii politycznej w tych klasach, przy czym należy podkreślić zwycięskie boje w przeszłości i w walce o odzyskanie niepodległości. Klasy te przynoszą więc uświadomienie sobie obowiązków ciążących na żołnierzu i stanowią podbudowę materiału klasy VII, która na przykładach wykaże konieczność dyscypliny w wojsku oraz znaczenie armii dla państwa. Artykuł obfituje we wskazania, które momenty nadają się do powyższych celów, oraz daje jedną próbę rozwinięcia tak pojętego postulatu przysposobienia do obrony państwa.

Przykład rozwiązania omawianego zagadnienia w toku lekcji daje Menzlowa Stanisława: „Ignacy Łukasiewicz twórca polskiego przemysłu naftowego" (szkic lekcji historii w klasie VI, „Przyjaciel Szkoły" Poznań, 1 marca 1938, R. XVII, Nr 5, str. 158—159). Autorka przedstawia tu szkic lekcji dwugodzinnej, skorelowanej z językiem polskim w ten sposób, że pierwszą godzinę lekcyjną stanowi historia, drugą język polski. Podstawą lekcji pierwszej jest ustęp pt.: „Lampa naftowa" z podręcznika H. Pohoskiej i M. Wysznackiej: „Z naszej przeszłości", str. 139, który poprzedza pogadanka na temat ogólnego rozwoju przemysłu i roli przetworów ropnych. Lektura wspomnianego ustępu wprowadza problem oświetlenia i znaczenie pracy Łukasiewicza, wyprowadzone drogą sprawozdań przez dzieci. Lekcję zamyka zebranie, którego celem jest poza wykazaniem roli Łukasiewicza jako pioniera ogólno-światowego przemysłu naftowego także odzwierciedlenie rozwoju przemysłu naftowego w Polsce i jego rola w dziedzinie obrony kraju. Druga lekcja ten sam problem traktuje pod innym kątem i oparta jest również na lekturze: „Żeby ziemia dawała światło", z czytanki J. Balickiego i St, Maykowskiego: „Okno na świat", str. 209.

„O przysposobieniu młodzieży szkolnej do obrony kraju" pisze jeszcze Umański Stanisław („Dziennik Urzędowy K. O. S. Lwowskiego", Lwów 30 czerwca 1938, R. XLIII, Nr 6, str. 269—274). Po wstępie ogólnym wskazującym na potrzebę przysosobienia do obrony, autor wskazuje, jaka rola przypada w udziele poszczególnym przedmiotom szkolnym. Wielkie znaczenie historii i nauki o Polsce współczesnej przedstawia na str. 270 i 271.

Jeszcze dalej idzie w swych rozważaniach Jaxa-Bykowski Ludwik: „W sprawie ducha rycerskości w wychowaniu" („Przegląd Pedagogiczny" Warszawa, 17 lutego 1938, R. LVII, Nr 3—4, str. 45—46). który domaga się nie tylko hasła obronności, lecz przede wszystkim zdobywczości.

Zagadnienie aktualizacji

Sprawa aktualizacji znajduje najwięcej komentarzy na łamach „Przyjaciela Szkoły“, gdzie zajmuje się nią Lichtschein M. w artykule pt.: „Wskazówki dotyczące aktualizacji i porównań w nauce historii w kl. VI“ (Poznań, kwiecień 1938, Nr 7, str. 245—247), na który w jednym z następnych numerów a to: w 9, z dn. 1 maja 1938, str. 343, odpowiada Bandura Ludwik w artykule pod tym samym tytułem. Zajmuje on w stosunku do poprzednika biegunowo przeciwne stanowisko. Aktualizacja bowiem nie może być z góry narzucona, gdyż wtedy może popaść w szablon i stać się nieaktualnością dając sposobność do popełniania anachronizmów.

W tym samym 7 nrze „Przyjaciela Szkoły“ mieści się również artykuł Kamińskiego St. pt.: „Sejm w Polsce“ (aktualizacja tematu nauczania historii) Poznań, kwiecień 1938, str. 233—236.

Na temat aktualizacji wypowiadają się również: Jakubowski Wł. w artykule pt.: „Zajęcia ciche na lekcjach historii w szkole powszechnej“ oraz dr Persowski Fr. w swoich: „Doświadczeniach z nauczania historii w gimnazjum“, obu omówionych w dziale „Realizacja programu i rozważania na temat metody pracy“.

Odnośnie do zagadnienia aktualizacji szereg trafnych spostrzeżeń notuje również Nowaczyk St. przy omawianiu roli radia, który to artykuł znajduje szerszą interpretację w rozdziale traktującym o „Pomocach naukowych i wycieczkach“.

Pomoce naukowe i wycieczki

Najważniejszą pomocą naukową w życiu codziennym szkoły jest podręcznik, który znajduje osobną interpretację. Odpowiedniej lekturze również zostaną poświęcone jeszcze dalsze wiersze sprawozdania. Obecnie należy wspomnieć o cytowanym już w poprzednim rozdziele artykule Nowaczyka Stanisława pt.: „Radio jako środek pomocniczy w nauczaniu historii“ (Praca Szkolna, Warszawa, wrzesień - kwiecień 1937/38, R. XV, Nr 1—5, str. 28—32). Artykuł ten zasługuje specjalnie na uwagę, ze względu na szybko postępującą radiofonizację szkół. Ponieważ Polskie Radio często nadaje dla dzieci słuchowiska historyczne, autor pragnie podsunąć kilka myśli, które sprawiłyby, że istotnie tak pomyślane audycje radiowe stałyby się nową pomocą naukową. Otóż przede wszystkim dzięki możliwości odbierania wrażeń akustycznych radio nadaje się najlepiej do przedstawiania scen zbiorowych, bicia dzwonów itd., które to głosy i dźwięki pozostaną zawsze nie wyzyskane w lekcjach prowadzonych przez nauczyciela. Jednakowoż, aby móc wykorzystać tę nową pomoc naukową, — trzeba ją uzgodnić z programem nauczania lub materiałem ilustracyjnym, którym rozporządzają szkoły, — bo tylko wtedy będzie można osiągnąć maksimum korzyści, gdy dziecko słysząc będzie mogło pogłębić powstające w myśli obrazy jeszcze o wrażenia wzrokowe. Stąd rodzi się pierwszy postulat pod adresem radia, by słuchowiska przeznaczone dla dziatwy szkolnej oparte były o materiał zawarty w ilustracjach szkolnych, — tak, aby w ciągu audycji wzrok dzieci mógł spocząć na zawieszonym przed nim obrazem, co spowoduje większe i dłuższe napięcie uwagi. Audycje radiowe mogą też pozostawać w łączności i z innym środkiem pomocniczym nauki historii a to — z podręcznikiem, który również wprowadza szereg postaci i scen. Wiele korzyści przyniosłaby zdaniem autora współpraca radia z czasopismami dziecięcymi, — które w tym wypadku odegrałyby rolę podobną do ilustracyj, — przy czym próby takiego współdziałania były już podejmowane. Wreszcie ważną rolę odgrywa radio w informowaniu o sprawach aktualnych, — gdyż w ten sposób dopomaga nauczycielowi w przybliżaniu zdarzeń minionych ku dzisiejszym. Lecz w sprawach aktualnych bardzo ważną rolę odgrywa umiejętny dobór materiału. I wreszcie ostatni postulat — to, aby w słuchowiskach, które są

najodpowiedniejszą i najbardziej przez dzieci lubianą formą przedstawień, pojawiały się daty i nazwiska postaci może w formie zagadek, które występują w ciągu nauki historii, co bardzo dopomogłoby do ich utrwalenia w pamięci. Krótko mówiąc, jeśli radio ma stanowić pomoc przy nauce historii, to pożądanym by było, aby twórcy programu audycyj dziecięcych zapoznali się dokładnie z programem, podręcznikami, ilustracjami i czasopismami szkolnymi, — słowem z możliwościami i tendencjami szkolnej nauki historii i pod tym kątem układali audycje tak, ażeby one przyniosły realną, dużą korzyść. Jeśli chodzi o dobór klasowy materiału, — to tu nie ma niebezpieczeństw, — gdyż tak pomyślane audycje będą stanowić zawsze nadbudowę lub podbudowę nauki historii.

Na temat wycieczek „Praca Szkolna“ (Warszawa, wrzesień-kwiecień 1937/38, R. XV, Nr 1—5, str. 32—39) zamieszcza artykuł Chmielewskiego Stanisława pt.: „Wycieczki szkolne w świetle programów nauczania“. Po ogólnym rozważaniu na temat wycieczek, — przechodzi autor do krótkiego omówienia ich w obrębie wszystkich przedmiotów szkolnych. W nauce historii uważa je za podstawę dla stosowania metody poglądowej i w myśl wskazówek zawartych w programie rozróżnia ich trzy rodzaje, które występują przede wszystkim na II i III szczeblu nauczania, — choć mogą być stosowane i na I. Wszystkie trzy typy wycieczek, o których mówi program, wymagają odpowiedniego przygotowania, dlatego najlepszym sposobem było by na początku roku, po zapoznaniu się z materiałem podręcznikowym, sporządzić ich plan, uwzględniający wszystkie zabytki, jakie się w danym środowisku i jego okolicy znajdują. Artykuł uzupełniają dwa podrozdziały traktujące o „Wychowawczym znaczeniu wycieczek szkolnych“ oraz o „Organizacji i rozplanowaniu wycieczek“.

Zagadnienie lektury

W związku z lekturą gazet i czasopism oraz z tym, co młodzież w dzienniku najbardziej interesuje, pozostaje artykuł Milenkiewicza Józefa pt.: „Młodzież szkolna a gazeta i periodyki“ („Praca Szkolna“, Warszawa, wrzesień-kwiecień 1937/38, R. XV, Nr 1—5, str. 5—10) przedstawiający statystycznie odsetek czytających oraz pobudki i intencje chłopców na terenie miasta Wilna (w obrębie jednej szkoły). Artykuł ten bardziej o charakterze bilansu' wskazuje nam na kierunek zainteresowań młodzieży męskiej oraz jej punkt widzenia odnośnie do spraw politycznych polskich, czy też zagranicznych, przy czym nie wiadoma pozostaje zawsze szczerość wypowiedzi a zauważyć się daje widoczny wpływ czytanej prasy.

Najobszerniej sprawę lektury omawia dr Tyrowicz Marian: „Z rozważań nad typem lektury historycznej dla gimnazjum“ („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Lwowskiego“, Lwów 31 marca 1938, R. XLII, Nr 3, str. 128—133). Artykuł ten traktuje sprawę lektury historycznej w ogólności, ujmując zagadnienie lektury od jej podstaw aż po sposoby jej wprowadzenia. We wstępie zaraz autor stwierdza, że lektury szkolnej nie może stanowić literatura popularna, historyczna, lecz dzieła takie, których przeczytanie może dać naprawdę pozytywne korzyści młodzieży. Po wskazaniu na różnorodność typów lektury: a to 1) źródeł historycznych, 2) piśmiennictwa popularno-naukowego, 3) utworów literatury pięknej i 4) lektury dzienników, wskazuje na wartość przystępnej monografii historycznej. Rolę tę spełnić mogą opracowania wyjątków z dziejopisarstwa klasycznego, zaopatrzone w odpowiednie wyjaśnienia. Tego rodzaju wydawnictwa podjęła Sekcja Dydaktyczna P. T. H. we Lwowie ogłaszając drukiem 4 tomiki „Biblioteki historycznej dla młodzieży“. Zadaniem takiej monografii jest: „w sposób przystępny poziomowi umysłowemu uczniów, dla którego dany temat programowo jest przewidziany odzwierciedlić poważne i istotne problemy danego wycinka wiedzy o przeszłości“ (str. 130). W dalszych rozważaniach dochodzi autor do stwier-

dzenia, że jedynie odpowiednim typem lektury historycznej dla gimnazjum jest monografia zagadnieniowa, biografia i szkic historyczny, których omówieniu poświęca następnie uwagę. Artykuł kończy kilku uwagami o sposobie konstruowania lektury historycznej; następują rozważania nad stroną techniczną, które wskazują na potrzebę materiału ilustracyjnego. Na zakończenie porusza kwestię organizacji lektury, jej wykorzystywania oraz egzekutywy nabytych dzięki niej wiadomości.

Tenże sam „Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Lwowskiego, (31 marca 1938, R. XLII, Nr 3, str. 114—146) zamieszcza „Wykaz cenniejszych dzieł znajdujących się w Bibliotece Ogniska metodycznego historii".

Wśród miesięczników i kwartalników, które mogą służyć jako pomoc naukowa przy nauce historii i przy omawianiu zagadnień życia współczesnego pierwsze miejsce zajmuje „Polityka Narodów" (Warszawa), której tom X, z 1937 r. wzbogacił się o zeszyt 6 — grudniowy, — a tom XI z 1938 r. zeszytami 1—2 ze stycznia i lutego, 3 z marca i 4 z kwietnia. Wszystkie wspomniane zeszyty mieszczą w sobie oprócz chronologii wydarzeń i miesięcznego przeglądu politycznego bogate pod względem treści artykuły. Zeszyt 1 przynosi na str. 1—10 Smogorzewskiego Kazimierza: „Uwagi o polityce zagranicznej", — a w następnych zeszytach przeważają przeglądy polityczne, kosztem artykułów.

Kwartalnik pomorski „Jantar" (Warszawa marzec 1938, R. II, z. 1) przedstawia a) Kukiela Mariana artykuł pt.: „Zagadnienie bałtyckie wojny 1812" (str. 1—8), b) Grodeckiego Romana pt.: „Polska świadomość narodowa na Pomorzu na przełomie XIII i XIV wieku" (str. 9—13) oraz Matti Laurano pt.: „Z przeszłości Bałtyku" (str. 13—19). — Zeszyt 2 czerwcowy, za r. 1938 mieści w sobie rozważania Piwarskiego Kazimierza pod tytułem: „Zagadnienia bałtyckie w opinii polskiej XVII wieku" (str. 65—74). Tutaj też należy wspomnieć o „Kwartalniku klasycznym" „Eos", Lwów 1938, R. XXXIV, z. 1 i 2). Bardzo ciekawy artykuł o Biskupinie Kostrzewskiego Józefa pt.: „Biskupin i jego kultura" przynosi z. 3, R. I, „Dawnej Sztuki", Lwów 1938, str. 171—182.

Pomoc dla szkoły powszechnej mogą stanowić Surányi Julii „Stosunki polsko-węgierskie na tle historii" (Przyjaciel Szkoły, Poznań 15 kwietnia 1938, R. XVII, Nr 8, str. 264—267), które ujmują w głównych zarysach całość zagadnienia aż po chwilę obecną. Najlepiej dają się stosować w szkole powszechnej.

Krytyka podręcznika

Sprawą oceny podręcznika historii na klasę IV na podstawie ankiety zajmuje się „Ognisko Metodyczne Historii", o czym dowiadujemy się z „Dziennika Urzędowego Kuratorium O. S. Lwowskiego" (Lwów 31 marca 1938, R. XLII, Nr 3, str. 137—138) ze „Sprawozdania z konferencji rejonowej" (v. „z działalności Ognisk Metodycznych", omówionego w dziale „Realizacja programu" itd.

W sprawie podręcznika wypowiedzieli się również cytowani już poprzednio autorzy a to Persowski Fr. (v. Zagadnienie regionalizmu", a także Ligęza (v. „Realizacja programu"), przy czym ten ostatni poddaje również krytyce program, wskazując na jego braki i niedociągnięcia.

Polska w świetle opinii obcych i stosunek narodów do historii

Parnowski Tadeusz: „Historia est magistra vitae" („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego", Brześć n/Bugiem. Luty 1938, R. XV, Nr 2, str. 78—82). Niezmiernie ciekawy ten artykuł odsłania nam kulisy tak zawsze cenionych i wiarygodnych badań

naukowych niemieckich. Autor jego stojąc słusznie na stanowisku obiektywizmu w nauce historii, — (bo tylko tak pojęta historia jest naprawdę „magistra vitae"), — stara się na podstawie całego szeregu cytatów z książek i urzędowych wydawnictw niemieckich wykazać świadome i tendencyjne wypaczenie prawdy dziejowej na rzecz interesu państwowego niemieckiego. Artykuł rozpatruje historię Niemiec na dwojakiej platformie: wszechświatowej i partykularnej. Widać w nim jasno, czym karmi się młodzież szkolna niemiecka, aby być przygotowaną do do spełnienia zamierzeń czynników rządzących. Bazę wyjściową rozważań zawartych w powyższym artykule stanowią następujące wydawnictwa: H. Schnee: „Geschichtsunterricht in völkischer Nationalstaat", cytowany bez miejsca i daty wydania. Meyer: „Wie weit ist Ostland Nordisch". Weimar 1932, „Richtlinien für Geschichtslehrbücher", — „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preussen" 1923, Hitler F.: „Geschichtsunterricht" („Deutsche Erziehung in neuen Staat"), Langensalza 1934, Reche: „Nordischgermanische in der Bevölkerung des polnischen Staates". 1929. Celem zasadniczym omawianego przeglądu było wykazanie błędnego i celowo fałszywie podanego stosunku Niemiec do Polski już od czasów najdawniejszych i to nie tylko pod względem terytorialnym, lecz także i etnicznym, gdzie daje się zauważyć wyraźne przejaskrawienie roli dziejowej Germanów, a ściślej mówiąc Nordyków z pominięciem zupełnym roli Słowian. Pierwszą, najważniejszą część artykułu stanowi sprawa historii Polski w wydawnictwach niemieckich. Narzucający się z ogromną siłą fałsz dziejowy Polski zmusza autora do zbadania w dalszej części, jak te same wydawnictwa traktują historię Niemiec na platformie wszechświatowej; i tutaj spotyka się analogiczny objaw. Obserwacje te doprowadzają uważnego czytelnika do stwierdzenia tylko jednej obiektywnej prawdy, — a to, — że „historyczna szkoła niemiecka rzeczywiście przygotowuje do... życia" (str. 81). W ten sposób dokonany przegląd pod kątem stosunku historii do obiektywizmu i naukowości kończy jeszcze kilka cytatów zaczerpniętych z op. cit. Hitlera, wykazujących jasno, że w Niemczech: „nauczanie historii ma służyć przede wszystkim wychowaniu politycznemu (str. 338), — a historyk-badacz-naukowiec rozumiejący swe zadanie i posłannictwo musi się okryć rumieńcem wstydu wobec stojących na zawołanie „prawd historycznych" Trzeciej Rzeszy".

„Biuletyn Polsko-Ukraiński" Warszawa 10 lipca 1938, R. VII, Nr 28 (267) przynosi artykuł Bączkowskiego W. pt.: „Frontem do historii", odznaczający się tendencyjnością.

O sprawach pracy i nauczania historii w innych krajach a także o wspólnych postanowieniach konferencyj europejskich informuje nas: „Oświata i Wychowanie" (Warszawa 1938, R. X, zb.) gdzie T. J. omawia sprawę „nauczania historii w szkołach belgijskich (str. 575—576) i zdaje sprawę z artykułu dra K. E. Lussera o „pierwszej paneuropejskiej konferencji szkolnej" (str. 616—617) i o postanowieniach jej odnośnie do nauki historii.

Varia.

Prof. dr Łempicki Stanisław. „Do Koleżanek i Kolegów Nauczycieli Historii w szkołach średnich". (Przemówienie na ogólnym zebraniu Oddziału Lwowskiego „Polskiego Towarzystwa Historycznego i Ogniska Metodycznego Historii we Lwowie", wygłoszone w Uniwersytecie J. K. dnia 27 listopada 1937 r.) („Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Lwowskiego". Lwów 31 stycznia 1938, R. XLII, Nr 1, str. 33—41). Przemówienie powyższe miało 2 cele: 1) Wskazanie na potrzebę, a nawet konieczność uczestnictwa i współpracy nauczycielstwa szkół średnich (a także i nauczycielstwa szkół powszechnych) w „Polskim Towarzystwie Historycznym" i 2) poruszenie problematu pracy naukowej nauczycieli-historyków na prowincji, przynajmniej Lwowskiego Okręgu (str. 36).

Po krótkim wskazaniu celu i dorobku naukowego P. T. H. w ciągu półwiekowej działalności prelegent przedstawił korzyści płynące z przynależności do Towarzystwa w postaci jego publikacyj takich jak Kwartalnik Historyczny, Wiadomości Histor.-Dydakt. i wreszcie Ziemia Czerwieńska, przy czym zalecił rozwinięcie propagandy na rzecz tej ostatniej — zwłaszcza na prowincji. Odnośnie do punktu drugiego zwrócił prelegent uwagę na konieczność pracy naukowej nauczyciela-historyka, przy czym wykazał, że poza pracą twórczą konstrukcyjną szerokie pole leży otworem w dziedzinie: a) systematycznej inwentaryzacji archiwów, b) inwentaryzacji, lub przynajmniej ewidencji muzealiów, c) ewidencji i kontroli zabytków przedhistorycznych, i wreszcie d) książek i księgozbiorów na obszarze Ziemi Czerwieńskiej. Wskazał też przy tym na możliwość uzyskania pomocy ze strony Ogniska Met. Historii we Lwowie. Wspomniał również o będących na warsztacie pracach mających stanowić „vademecum", a które ukażą się w druku w najbliższym czasie.

Znaniecki Juliusz przedstawia „Przegląd czasopism pedagogicznych". „Oświata i Wychowanie" (Warszawa, marzec 1938, R. X, z. 3, str. 319).

Dzienniki Urzędowe Kuratoriów dwóch Okręgów Szkolnych a to: Wołyńskiego (Równe 25 IV 1938, R. XV, Nr 4, str. 75) i Poznańskiego (Poznań 30 IV, Nr 3, str. 78), przynoszą w dziale „Komunikatów" zachętę kuratoriów pod adresem nauczycieli-historyków do zaciągania się w poczet członków „Polskiego Towarzystwa Historycznego" (Zarząd główny Lwów — Uniwersytet), dzięki czemu korzystać będą mogli z wydawnictw Towarzystwa obejmujących rocznie 4 zeszyty „Kwartalnika Historycznego" i tyleż „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych" a także organu regionalnego „Ziemi Czerwieńskiej". Członkami Towarzystwa mogą być również szkoły.

Recenzję pióra Guściory Franciszka z „Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych (Lwów 1937, R. V 2—3) i z „Kwartalnika Historycznego" (Lwów 1937, R. LI, 7 3) zamieszcza „Dziennik Urzędowy Kuratorium O. S. Brzeskiego". Brześć nad Bugiem, luty 1938, R. XV, Nr 2 (130), str. 103—104). *Helena Pazyrowa.*

Wśród czasopism obcych

Bulletin du Bureau International d'Education 1938, przynosi tekst uchwał powziętych przez Ligę Nauczania w Belgii w sprawie nauczania historii. Dotyczą one tak metody, jak i materiału nauczania na różnych stopniach szkoły i obejmują 5 punktów: 1) Zadaniem nauki historii w szkole jest obudzenie w uczniach chęci poznania przeszłości, tak ogólnoludzkiej jak i narodowej, i wpojenie zrozumienia dla rozwoju społeczeństw. W szkołach średnich nauczanie historii winno przyczyniać się do wyrobienia kultury ogólnej, a unikać kształcenia erudytów. W tym duchu winno też iść przygotowanie nauczycieli historii na uniwersytetach. 2) Podstawą nauczania historii winna być historia narodowa. Historii powszechnej, jak i histori inarodowej, ściśle związanych zresztą, należy nauczać równolegle, w przekrojach synchronistycznych. W nauczaniu wystąpić winna współzależność ugrupowań i związków ludzkich, oraz wpływ narodów sąsiednich na rozwój historyczny narodu ojczystego. 3) Materiał nauczania winien w szerokiej mierze uwzględnić fakty kulturalne i ograniczyć do istotnych wyliczanie zdarzeń politycznych. Jednakże na IV stopniu nauczania szkoły powszechnej i w szkole średniej zakres historii politycznej i gospodarczej winien stopniowo wzrastać, bowiem poznanie ich pozwoli uczniom wyprowadzić łańcuch przyczyn i skutków. 4) Nauczyciel, nie wymagając zbytniej ilości dat, musi jednak przy pomocy dat zasadniczych, tzw. punktów wyjścia, dać pojęcie chronologii. 5) W nauczaniu historii konieczne jest bezstronne przedstawienie faktów.

W szkolnictwie niższym i w wyższych klasach szkoły średniej trzeba podawać tylko ustalone fakty. Natomiast w klasach wyższych szkoły średniej można się nie obawiać przedstawienia sprzecznych hipotez, byle by nie wprowadzić w umysły uczniów zamieszania.

W nr 47 znajduje się uchwała Federacji Stowarzyszeń Normandzkich domagająca się wprowadzenia do programu nauczania historii lokalnej. Federacja uważa, że historia lokalna ma pierwszorzędne znaczenie dla wychowania patriotycznego w przywiązaniu do własnej ziemi, zwłaszcza na wsi, oraz dla rozwoju turystyki.

Revue Historique, Paris 1938. W związku z reformą nauczania we Francji uległ też zmianie program nauczania historii. Ciekawe uwagi na ten temat wypowiada w t. 182 (styczeń-luty 1938) znany historyk, prof. Sorbony, Jerzy Lefebvre. Reforma ograniczyła ilość godzin przeznaczonych na historię i przywróciła dwustopniowość w jej nauczaniu. Prof. Prof. Lefebvre stwierdza że pod względem ilości godzin w równej mierze ucierpiały inne przedmioty, nie widzi więc przyczyn do alarmowania specjalnie historyków. Nie dyskutuje też zasady dwustopniowości uważając ją 1) za przesądzoną w związku z ogólnym planem nauczania, 2) nie budzącą nadmiernych zastrzeżeń, gdyż argumentom przeciw można by przeciwstawić co najmniej równą liczbę argumentów za.

Ważniejszą sprawą jest program i rozkład materiału na drugim stopniu nauczania. Tworzony często przez nie-historyków, nie stał się dotąd przedmiotem dyskusji publicznej, jednak, jak dochodzą wieści, zdaje się godzić w samą istotę nauczania historii, wprowadzając w miejsce systematycznego kursu historii: nauczanie 1) poszczególnymi zagadnieniami przy 2) pogłębianiu ich analizą krytyczną tekstów.

Autor uważa, że rozbicie historii na poszczególne kwestie i usunięcie ciągłości w nauczaniu jest zaprzeczeniem pojęcia historii. Najistotniejszym bowiem w nauczaniu historii już na pierwszym stopniu nauczania jest wpojenie poczucia perspektywy czasu, co daje jedynie wykład ciągły, który oczywiście może pewne okresy traktować szerzej, inne przebiegać krócej. Ciągłość jest jednocześnie warunkiem zrozumienia ewolucyjnego rozwoju, istotnego dla kultury ogólnej, a to zrozumienie jest celem na drugim stopniu nauczania. Na obu więc stopniach brak ciągłości jest szkodliwy. W takim ujęciu historię zastąpiłaby socjologia, uczeń poznawałby niejako pozaczasowo szereg typowych organizmów społecznych i przeprowadzał porównanie. Autor docenia w pełni znaczenie socjologii, widziałby ją chętnie w szkole obok historii, ale na miejscu historii — nie.

Istnieje też plan zachowania ciągłości w obrębie dziejów poszczególnych narodów czy też rozwoju pewnego odcinka, np. historia filozofii, oraz przechodzenia kolejno historii narodowej w ujęciu geograficznym i historii pewnych zagadnień. Osiągnęłoby się ciągłość, zatraciło jednak zupełnie zrozumienie synchronizmu dziejów i współdziałania wzajemnego różnych czynników historii oraz wpływu dziejów jednego ośrodka na inne. Plan ten powstał zapewne w chęci zapewnienia obok historii politycznej należnego miejsca czynnikowi gospodarczemu i jego odbiciom społecznym. Wystarczy jednak w tym celu zmienić wykształcenie i nastawienie nauczycieli, miast narażać na szwank ciągłość i synchronizm dziejów.

Przechodząc do sprawy nauczania poszczególnych wybranych odcinków na podstawie tekstów źródłowych, autor rozróżnia dwa sposoby wykorzystania tekstów: 1) jako ilustracji i pomocy dla poznania pewnej specjalnej sprawy w zagadnieniu na ogół znanym, 2) jako przedmiotu analizy krytycznej, która ma zastąpić przedstawienie syntetyczne zagadnienia i doprowadzić do samodzielnej syntezy. Przeciw drugiej formie korzystania z tekstów autor wypowiada się jak najkategoryczniej, uważając, że było by to wprowadzeniem metod uniwersyteckich do szkoły średniej. Analizowanie tekstów wymaga już pewnej ogólnej wiedzy, którą właśnie dopiero drugi stopień nauczania ma zapewnić. Pierwszy stopień posługując się formą obrazową i opisową nie może dać dostatecznej podstawy,

zwłaszcza w zakresie zagadnień ustroju, nie mówiąc już o pewnym zapomnieniu nabytych wiadomości. System analizy stworzyłby w umysłach młodzieży chaos rozpraszanych szczegółów w miejsce obrazu i rozwoju historycznego.

Autor kończy uwagą, że nauczanie historii domaga się ciągłego ulepszania, co jednak nie jest łatwym, gdyż historia obejmuje życie w całej różnorodności jego objawów, z których jedynie drobny ułamek uczeń może bezpośrednio poznać. Fachowiec, podobno, jest złym sędzią i korektorem nauczania. Ale chyba jeszcze gorszym jest ten, kto nie miał nigdy sposobności poprowadzić lekcji historii, a jeśli nawet miał, to już dziś swej lekcji nie pomni.

W następnym numerze (kwiecień-maj) ukazał się list prof. Sorbony, Demangeon'a, solidaryzujący się z poglądami prof. Lefebvre'a. Prof. Demangeon jako geograf wyraża żal, że w toku dyskusji nie poruszono sprawy nauczania geografii, od której również wymaga się wykreślenia pewnych krajów z karty świata oraz zaprzeczenia jednolitości i ciągłości zjawisk. Zwraca też uwagę, że geografia wypełnia rzekomą lukę nauczania historii gospodarczej, gdyż historyk-geograf posługuje się właśnie geografią dla zapoznania ucznia z problemami ekonomiczno-społecznymi. Ta łączność i zależność obu nauk stanowi „cenną oryginalność nauczania francuskiego". *J. K.*

KRONIKA

— Posiedzenie Plenarne Komisji Dydaktycznej P. T. H. odbyło się we Lwowie, 3 czerwca b. r., w sali Seminarium Historii Polskiej Uniwersytetu Jana Kazimierza. Początek o godz. 17 m. 45. Obecni: dr Bornholz (Warszawa), prof. dr Dąbrowski (Kraków), dr Dobrzański (Lublin), dr Knot (Lwów), dr Krasicka (Łódź), dr Maleczyńska (Lwów), dr Mrozowska (Warszawa), doc. dr Piwarski (Kraków), dr Popiołek (Katowice), prof. dr Semkowicz (Kraków), prof. dr Skałkowski (Poznań), doc. dr Tyszkowski (Lwów), prof. Urbański (Lwów), prof. dr Zajączkowski (Wilno). — Przewodniczył prof. Dąbrowski, który na wstępie poświęcił wspomnienie pamięci zmarłych członków Komisji Dydakt. Następnie przedstawił prof. Dąbrowski sprawozdanie z działalności Komisji Dydakt. za rok 1937/8, informując m. i. o współpracy z Międzynarodową Komisją Współpracy Intelektualnej, w szczególności o obradach komisji porozumiewawczej polsko-niemieckiej w sprawie podręczników szkolnych. Następnie uzupełniono sprawozdania sekcyj, poczem dr Knot i doc. Tyszkowski złożyli sprawozdanie z redakcji „Wiadomości historyczno-dydakt." i przedstawili program pracy na przyszłość. Doc. Tyszkowski zgłosił wniosek o przedstawienie Zarządowi Głównemu P. T. H. propozycji rozszerzenia objętości rocznej „Wiadomości histor.-dydakt." do 20 arkuszy, a to w związku z przeniesieniem materiału popularyzacyjno-nauk. z „Kwartalnika Histor." na łamy „Wiadomości". Wniosek ten przyjęto. Następnie dr Popiołek przedstawił wyniki ankiety, z jaką Prezydium Komisji Dydakt. wystąpiło do sekcyj, celem zebrania opinii o programie gimnazjalnym i sformułowania postulatów odnośnie do rewizji programu historii na przyszłość. W dyskusji, jaka się po referacie dr Popiołka rozwinęła, uznano, że materiał nie jest dostatecznie obfity, aby można było przedstawić konkretne wnioski. Uchwalono tedy przesłać go ponownie, wraz z uwagami referenta, do sekcyj, by te raz jeszcze wyraziły swą opinię po zapoznaniu się z całym materiałem. Uchwalono nadal uprosić dra Popiołka o ponowne zreferowanie uzyskanego tą drogą materiału na najbliższym posiedzeniu Prezydium Komisji Dydakt. w grudniu b. r. Następnie dr Maleczyńska zreferowała wyniki ankiety zainicjowanej przez redakcję „Wiadomości

histor.-dydakt." w sprawie programów licealnych. Materiał, choć bardzo szczupły, przyniósł cenny materiał orientacyjny. Doc. Piwarski poinformował o stanie zebranych materiałów odnośnie do sprawy przygotowania nauczyciela historii. Materiały od rad wydziałowych uniwersytetów napływają. Na posiedzeniu grudniowym Prezydium Kom. Dydakt. będzie już można materiał bardziej kompletny przedstawić. Następnie zebranie przyjęło wniosek o rozszerzenie składu Prezydium o jednego członka. Wybory Prezydium na rok 1938/9 dały wynik następujący: Przewodniczący: prof. dr Jan Dąbrowski (Kraków), Sekretarz: doc. dr Kazimierz Piwarski (Kraków), Redaktorzy „Wiadomości Histor.-dydakt.": doc. dr Kazimierz Tyszkowski i dr Antoni Knot (Lwów); Członkowie Prezydium: dr Jan Dobrzański (Lublin), dr Jadwiga Krasicka (Łódź), dr Halina Mrozowska (Warszawa), dr Kazimierz Popiołek (Katowice). — Przyjęto następnie program pracy na rok 1938/9: 1) Sprawa rewizji programów gimnazjalnych, 2) Sprawa przygotowania nauczyciela historii, 3) Programy historii w szkołach mniejszościowych, 4) Przygotowanie materiału z zakresu dydaktyki historii na VII zjazd historyków polskich we Lwowie w r. 1940.

— Ankieta o pracy naukowej nauczycieli-historyków. Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dnia 27 czerwca 1938 r. Nr II. Pr. 4551/38, wyraziło swą zgodę na przeprowadzenie ankiety wśród nauczycieli szkół średnich w sprawie pracy naukowej nauczycieli-historyków. Techniczne przeprowadzenie ankiety załatwi w najbliszym czasie Pol. Towarz. Historyczne. Ankieta powyższa pozostaje w związku ze znanym okólnikiem Pana Ministra W. R. i O. P. z 19 maja 1936 r. o roztoczeniu szczególnej opieki nad nauczycielami, pracującymi naukowo. Wyniki tej ankiety zostaną opracowane i ujęte w osobny artykuł, który ukaże się na łamach Wiad. Hist.-Dydakt.

Polemika

W związku z oświadczeniem p. H. Mrozowskiej ogłoszonym w 2 zeszycie Rocznika VI Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych, R. 1938, str. 118, odpowiadam co następuje:

Rozprawa moja pt. „Polska Dydaktyka Historii w latach 1925—1937" ogłoszona drukiem w r. 1937 przez Sekcję Dydaktyczną Oddziału Łódzkiego P. T. H. Nr 4 zawiera m. in. następującą notatkę z odczytu p. H. Mrozowskiej, wygłoszonego na VI Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie w 1935 r. (Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie. II: Protokoły, str. 422—434 „Wartości i niebezpieczeństwa programu historii): „Uznając obecnie obowiązujący projekt programu za dobry i nie wymagający korekty, prelegentka podkreśliła walor ostatniego podziału nauczania historii na trzy koncentry, odpowiadające różnemu wiekowi młodzieży, związanie i oparcie tej nauki o psychologię, wydobycie z niej momentów wychowawczych. Napiętnowała ostro dawny podział encyklopedyczny twierdząc, że głównym kryterium doboru materiału muszą być właściwości psychiczne dzieci oraz cele wychowawcze, które chcemy osiągnąć. W odniesieniu do związku nauki czystej z nauczaniem szkolnym wyraziła pogląd, że uzgodnienie tych dwu dziedzin jest trudne bodaj że niemożliwe... ...nie dość ostrożne pod względem naukowym postępowanie grozi sugerowaniem fałszywych poglądów historycznych, zamknięcie się zaś w kryteriach naukowych zagraża oderwaniem od wymagań szkoły i życia". Brak ścisłego związku historii Polski z powszechną radzi młodzieży wyjaśnić miłością naszą do ojczyzny. Z braków przez siebie zauważonych wymieniła: „wypaczanie nowego programu przez nauczycieli, uczenie dawnymi i przestarzałymi metodami, nienależyte podkreślanie

w nauczaniu momentów wychowawczych". — Materiał do tej notatki zaczerpnęłam istotnie z powyższego odczytu prelegentki. A mianowicie na str. 424 pisze ona: „Charakterystyczną wartością nowego programu historii jest ujęcie nauczania w trzech koncentrach, z których każdy zamyka chronologiczną całość dziejów od najdawniejszych do obecnych czasów".... Na str. 425 mówi: „Drugą wielką wartością nowego programu historii jest zaakcentowanie postulatu dostosowania się do psychicznych właściwości młodzieży na każdym stopniu nauczania"... Na str. 426 podaje: „Mimo tak niesprzyjających warunków nowy program potrafił przystosować się do tego okresu przez podkreślenie wychowawczego kierunku w nauczaniu historii. Nie o suchy wykaz wiadomości, lecz o przeżycie chodzi nowoczesnemu nauczycielowi historii"... „Program traktuje materiał kursu historii nie tylko jako zasób wiadomości, które młodzież ma opanować, lecz przede wszystkim jako środek do zdobywania wiedzy o życiu. Dlatego program przewiduje i zezwala na nieustanne łączenie historii z współczesnością wśród której żyje młodzież". Na str. 427 pisze: „Dlatego każdy nauczyciel sam dla siebie i z osobna dla każdej klasy zmuszony jest czynić psychologiczne obserwacje, do nich dostosowywać swe metody działania. A czy każdy jest do tego zdolny lub przygotowany? Toteż często trudne to zadanie jest pomijane. Wówczas to zamiast wymagań psychologicznych występują wyłącznie postulaty wynikające z właściwości wiedzy historycznej. Oto skąd pochodzi narzucanie dzieciom genetycznego ujmowania zjawisk już w I kl. gimnazjalnej, lub nawet w szkole powszechnej, owo „szukanie przyczyn"... Na str. 428 pisze: „Niedostateczne liczenie się z psychiką młodzieży grozi zatraceniem wychowawczego kierunku w nauczaniu historii"... Na str. 429... „W szkole, gdzie przy małej stosunkowo ilości godzin można uwzględnić niesłychanie nikłą cząstkę olbrzymiej wiedzy historycznej, postawienie celu nauczania, czyli sformułowanie kryterium wyboru materiału naukowego jest sprawą trudną i niebezpieczną, bowiem niedość ostrożne pod względem naukowym postępowanie grozi sugerowaniem fałszywych poglądów historycznych, zamknięcie się zaś w kryteriach naukowych zagraża oderwaniem od wymagań szkoły i życia"... Na str, 433... „To niebezpieczeństwo („możność wypaczenia perspektywy dziejowej") da się zażegnać przez informowanie uczniów o motywach naszego postępowania w nauczaniu, o powodach zatrzymania się na takim czy innym zjawisku, np. z miłości dla ojczyzny, wywołującej pragnienie poznania dziejów Polski przed wszystkimi innymi krajami"... Na str. 432 przestrzega przed groźbą „przeładowania materiałem i skrzywieniem linii programu w kierunku oderwanego encyklopedyzmu"... Na str. 434 „Przeładowanie kursu jest najgroźniejszym wrogiem programu, pociąga bowiem za sobą unicestwienie walorów wychowawczych, na wykorzystanie których brak czasu, wywołuje odstępstwa od nowoczesnych metod, osłabia wyniki pamięciowe, spycha nauczyciela na starą dróżkę rutyny i skostnienia, z której nowy program tak rzetelnie pragnie wyprowadzić nauczanie historii"... „...Trudności realizacji programu (jak m. in. „niedostosowanie do nowych wymagań w przygotowaniu nauczycieli") nie są jednak tak wielkie, aby ich nie przezwyciężyły jego wartości, wynikające z właściwego rozumienia istoty wykształcenia i uwzględnienia potrzeb psychiki młodzieży i wymagań życia. Dlatego wartości przetrwają nieporozumienia, przemogą niebezpieczeństwa i ostaną się jako wielka zdobycz nowego szkolnictwa i nowej kultury".

Jak z powyższego zestawienia cytatów obydwu prac wynika, notatka moja mimo, iż nie jest i absolutnie nie pragnie być dokładnym „streszczeniem" referatu p. H. Mrozowskiej, „w ujęciu swym odpowiada istocie wyrażonych wówczas przez Nią myśli".

Jadwiga Lechicka.

Książki nadesłane: Amos Maurice Prof.: Konstytucja angielska. Przełożył Mieczysław Szerer. Warszawa 1938, Księgarnia Powszechna. — Archutowski Roman ks.: Historia Kościoła katolickiego. Podręcznik do nauki religii dla uczniów gimnazjum klasa III. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin 1938, Księgarnia św. Wojciecha. — Barone Enrico: Zasady ekonomii politycznej. Przełożył Ludwik Eichenbaum. Kraków 1938, Księg. Powszechna. — Berek Antoni ks.: Dzieje Kościoła katolickiego. Podręcznik do nauki religii dla klasy III gimnazjalnej. Poznań—Warszawa—Wilno—Lublin 1938, Księg. św. Wojciecha. — Burdecki Feliks: Technika i przemysł w dawnej Polsce. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. — Corradini Enrico: Jedność i potęga narodów. Z drugiego włoskiego wydania przetłumaczył i wstępem „Enrico Corradini i nacjonalizm włoski" poprzedził dr Jan Zdzitowiecki. Poznań 1937, Awangarda Państwa Narod. — Corti Egon Caesar: Cesarzowa Elżbieta. Warszawa 1938, Księgarnia J. Przeworski. — Friedman Filip: Rozwój gospodarczy Łodzi do roku 1914. Warszawa 1938, nadb. z Ekonomisty I, 1938. — Gieryński Jan: Lwów nie znany. Lwów 1938, nakł. Księgarni Krawczyńskiego. — Heekelingen de Vries H.: Izrael, jego przeszłość i przyszłość. Poznań 1938, Księgarnia św. Wojciecha. — Horoszkiewicz Roman: Szlachta zaściankowa na ziemiach wschodnich. Pińsk 1937. Skład główny Muzeum Polskie w Pińsku. — Ignaszewski Janusz: Górnośląskie Koncerny hutnicze w roku 1937. Katowice 1938, odb. z czasop. „Hutnik". — Jędrzejewicz Janusz: W krainie wielkiej przygody. Lwów 1939, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. — Katalog Kompletny Wydawnictw Instytutu Bałtyckiego. Gdynia 1938, nakł. Instytutu Bałtyckiego. — Kostrzewski Józef: Biskupin. Poznań 1938, Instytut Przedhistoryczny Uniw. Poznańskiego. — Kozłowski Roman: Taczanka naprzód. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. — Kramarz Walerian: Historia. Dla I kl. gimnazjum kupieckiego. Lwów 1938, Książnica-Atlas. — Krzyżanowski Adam: Zródła i symptomy wzbogacenia się nowoczesnych społeczeństw. Kraków 1938, nakł. Tow. Ekon. w Krakowie. — Kudławiec Antoni: Wielkie odkrycia geograficzne. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. (Wielka Biblioteka Historyczna). — Litwin A., Greb K., Banach T.: Czasopisma dziecięce Związku Nauczycielstwa Polskiego w szkole powszechnej. Warszawa 1938, nakł. „Naszej Księgarni" Sp. Akc. Zw. Naucz. Pol. (Z praktyki szkolnej nr 39). — Mąkówna Maria: Cechy średniowieczne. Szkic lekcji pokazowej w kl. I liceum hum. Poznań 1938, odb. z Dzien. Urzęd. K. O. S. Poznań. — Manteuffel Tadeusz: Feudalizm. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. (Wielka Biblioteka Historyczna. — Maurois André: Dzieje Anglii. Warszawa 1938, J. Przeworski. — Mowszowicz Jakub dr.: Świat przyrody żywej w szkole (hodowle). Wilno 1938, Nakł. Dzien. Urzęd. Kurat. O. S. Wileńskiego. — Nadolski Bronisław: Rozkwit literatury narodowej w XVI wieku. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. — Nawroczyński Bogdan: Polska myśl pedagogiczna. Lwów 1938, Książnica-Atlas. — Neumann Alfred: Drugie cesarstwo. Warszawa 1938, Instytut Wydawniczy „Rój". — Nowina Stefan: Złoty wiek w Polsce. Wilno 1938, Tow. im. Jana Łaskiego. — Piwarski Kazimierz: Dzieje polityczne Prus Wschodnich (1621—1772). Gdynia 1938, Nakł. Instytutu Bałtyckiego. — Piłsudski Józef: W walce o niepodległość. Wybór z pism. Warszawa 1938, Gebethner i Wolff. — Podhorski Bolesław: Zagadnienia społeczeństwa i państwa polskiego na Wołyniu. Z mapką. Poznań 1938, Awangarda Państwa Narodowego. — Ransone Arthur: Jaskółki i amazonki. Warszawa 1938, Tow. Wyd. „Rój". — Semkowicz-Nanke: Szkolny atlas historyczny. Wyd. B. Lwów—Warszawa 1938, Książnica-Atlas. — Sempołowska Stefania red.: Warszawa wczoraj i dziś. Warszawa 1938, Nakł. „Naszej Księgarni Z. N. P.". — Serejski Marian K.: Naro-

dziny średniowiecznej Europy. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. (Wielka Biblioteka Historyczna). — Serge Wiktor: Losy pewnej rewolucji (Z. S. S. R.). Warszawa 1938, Biblioteka Polska. — Silva Fernando Emygdio da: Odrodzenie finansowe Portugalii. Kraków 1938, Nakł. Tow. Ekon. w Krakowie. — Śliwiński Artur: Powstanie styczniowe. Wyd. III. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. — Statkowski Josef: Poland old and new. Warszawa 1938, M. Arct. — Statut Instytutu Bałtyckiego. Gdynia 1938, Nakł. Instytutu Bałtyckiego. — Strachey Lytton: Ludzie epoki Wiktorii. Warszawa 1938. „Rój". — Szawlewski Mieczysław: Polonizm. Ustrój narodu polskiego. Warszawa 1938, Skł. Biblioteka Polska. — Thompson J. M.: Przywódcy wielkiej rewolucji francuskiej. Warszawa 1938. „Rój". — Tomkiewicz Władysław: Ukraina między Wschodem i Zachodem. Warszawa 1938, Nakł. Instytutu Badań Spraw Narodowościowych. — Tyrowicz Marian: Narodziny nowożytnej kultury europejskiej. Lwów 1938, Wyd. Księg. St. Malinowski (Biblioteczka Licealna, nr 3. Historia). — Tenże: Wojsko i sztuka wojenna w dawnej Polsce (do r. 1717), jw.— Warszawa. Przewodnik Krajoznawczy pod redakcją dr R. Danysz-Fleszarowej i Józefa Kołodziejczyka. Warszawa 1938, Oddz. warsz. Polsk. Tow. Kraj. (Bibl. Turyst. P. T. K.). — Wasiutyński Bohdan prof.: Ustrój władz administracyjnych, rządowych i samorządowych. Poznań 1937, J. Jachowski. — Wereszczyński A. dr.: Wiadomości o Polsce Współczesnej. Lwów 1938, Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. — Wereszycki Henryk: Powstanie styczniowe wedle opisu uczestników zebrał... Lwów 1938, Macierz Polska. — Wojciechowski Zygmunt: Między Niemcami a Rosją. Poznań 1938, Awangarda Państwa Narod. — Wysznacka Maria: Z naszej przeszłości i teraźniejszości. Podręcznik dla VI kl. szkoły powsz. 2 stopnia kurs A. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln. — Taż: Z naszej teraźniejszości. Podręcznik dla VII kl. szkoły powsz. 3 stopnia. Warszawa 1938, Nasza Księgarnia. — Najżywotniejsze zagadnienia Japonii. Warszawa 1938, Problemy Dalekiego Wschodu nr 5. — Zawadzki Władysław: Manipulowanie pieniądzem jako narzędzie polityki gospodarczej. Kraków 1938, Nakł. Tow. Ekon. w Krakowie. — Zweig Ferdynand: Zmierzch czy odrodzenie liberalizmu. Lwów 1938, Książnica-Atlas. — Żywczyński Mieczysław: Papiestwo i papieże średniowiecza. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książ. Szkoln.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
POD ZARZĄDEM FRANCISZKA KADLECA